



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Fabiane Aparecida Pereira Ambrósio

**A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA NO PERCURSO FORMATIVO DO CURSO DE
LETRAS – PORTUGUÊS**

Florianópolis – SC
2021

Fabiane Aparecida Pereira Ambrósio

**A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA NO PERCURSO FORMATIVO DO CURSO DE
LETRAS – PORTUGUÊS**

Tese submetida ao Programa de Pós-graduação em
Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina
para a obtenção do título de Doutora em Linguística.
Orientador: Prof. Dr. Sandro Braga

Florianópolis – SC

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Ambrósio, Fabiane Aparecida Pereira

A constituição da autoria no percurso formativo do curso
de Letras - Português / Fabiane Aparecida Pereira Ambrósio
; orientador, Sandro Braga, 2021.

240 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós
Graduação em Linguística, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Linguística Aplicada. 3. Análise de
Discurso. 4. Autoria. 5. Escrita Acadêmica. I. Braga,
Sandro. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

Fabiane Aparecida Pereira Ambrósio

A constituição da autoria no percurso formativo do curso de Letras – Português

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Mary Neiva Surdi da Luz, Dra.
Membro Externo
Universidade Federal da Fronteira Sul

Profa. Chirley Domingues, Dra.
Membro Externo
Universidade do Sul de Santa Catarina

Profa. Sueli Regina de Oliveira, Dra.
Membro Externo
Instituto Federal Catarinense

Profa. Rosângela Pedralli, Dra.
Membro Interno
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão de curso que foi julgado adequado para obtenção do título de doutora em Linguística.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. Dr. Sandro Braga
Orientador

Florianópolis, 2021.

Ao meu pai, meu guerreiro, Narciso.
À minha mãe, minha amada, Maria.
Aos meus irmãos, meus amigos, Adriano e
Marciano;
Ao meu esposo, meu amor, Fernando Júnior;
Ao meu eterno Kalehl;
À minha sobrinha e afilhada, minha flor,
Yasmin.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela fé que cultivo em meu coração, pela proteção, pela luz e pela inspiração.

Ao meus pais, Narciso e Maria, minhas fontes de amor e afeto, que demonstraram força e coragem para enfrentar as batalhas mais duras de suas vidas e saíram vitoriosos.

Aos meus irmãos, Adriano e Marciano, pela parceria e pelo apoio.

Ao meu amado esposo, Fernando Júnior, que não mediu esforços para me apoiar e incentivar durante esses quatro anos.

Às minhas amigas, Ligia, Grasiene, Fabiane e Kárin, que me apoiaram em todos os momentos da minha vida e me incentivaram a alcançar os meus objetivos. A verdade, a sinceridade e a força da nossa amizade trazem cor, brilho e leveza à minha vida.

À Rossaly, minha colega de Doutorado, confidente, companheira de viagens e eventos, conselheira e amiga, pela amizade firmada para a vida toda. Meu coração se alegra em saber que continuaremos a compartilhar nossas vidas após o término deste percurso, pois além da vivência dos momentos da vida acadêmica, construímos um laço de amizade eterna. Juntas desde o início e para sempre!

Aos colegas de Doutorado, pelos momentos compartilhados. As amizades que nasceram neste percurso que traçamos juntos ficarão para sempre marcadas em meu coração.

Ao Prof. Dr. Sandro Braga, meu orientador, a quem admiro e tenho eterna gratidão, pela atenção, generosidade, compreensão e confiança. Seus ensinamentos e seu apoio foram fundamentais para a minha motivação e para a construção desta trajetória acadêmica.

À Prof.^a Dra. Mary Neiva Surdi da Luz, à Prof.^a Dra. Rosângela Pedralli, à Prof.^a Dra. Chirley Domingues, à Prof.^a Dra. Sueli Regina de Oliveira e à Prof.^a Dra. Carla Regina Martins Valle, pela disponibilidade em conhecer, ler e contribuir para o desenvolvimento de minha pesquisa.

Aos Professores do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, que sempre serão um exemplo para mim, por compartilharem conosco sua sabedoria e suas experiências.

À Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, pela oportunidade de me aperfeiçoar e fazer parte do conceituado Programa de Pós-graduação em Linguística – PPGL.

Ao Governo do Estado de Santa Catarina, pela concessão de bolsa de estudos pelo programa Uniedu/Fumdes.

Aos mestres que pegaram na minha mão, abriram minha mente e tocaram meu coração, e que, por mais que o tempo passe, continuarão sendo minhas referências de sabedoria e amor

pela docência: Ivone Gemelli Filippim, Rosa Tereza Balvedi Sartori, Sixto Pedrinho Luchese, Leoberto Ramos, Clarice Ramos, Lisete Pasini Riscarolli, Elisete Balestrin, Marlene Proner, Rosane Signori, Eliseu Boschetti, Artêmio Ceconello, Francisco Macagnan, Vagner Antonio Hartcopf, Rossaly Beatriz Chioquetta Lorensset, Rôse Maria Makowski, David Mandryk e Beatriz Rinaldin Sganzerla, entre outros tantos que marcaram a minha história.

Aos amigos que estiveram ao meu lado continuamente. Com o apoio de todos, o caminho tornou-se mais leve.

Tudo está nas palavras, inclusive eu e você.
(JAFPE, 2017, p.11)

RESUMO

Esta tese tem como objetivo analisar, sob o viés discursivo, o processo de constituição da autoria na apropriação dos usos da escrita acadêmica no percurso formativo de acadêmicos de um curso de Letras – Português, tendo como foco a análise dos modos de inscrição do sujeito no dizer. Com esse propósito, realizamos análises a partir de um *corpus* composto por textos acadêmicos produzidos nas fases iniciais, intermediárias e finais do curso de licenciatura em Letras – Português, na modalidade presencial, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), *campus* Florianópolis. O estudo tem como base a perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso, considerando, sobretudo, os pressupostos e reflexões de Foucault (1992, 1996, 2008), assim como os postulados de Orlandi (2009, 1996) em relação à autoria. Também são mobilizados na pesquisa conceitos basilares da Análise de Discurso, fundamentais para o desenvolvimento dos gestos analíticos, assim como são delineados apontamentos sobre a escrita acadêmica, com base em Braga (2015), principalmente. Ademais, para a compreensão das condições de produção da escrita no âmbito universitário, emergimos reflexões acerca do lugar da autoria e da escrita na historicidade dos cursos de Letras no Brasil e do curso de Letras da UFSC, bem como no discurso documental-institucional do Projeto Pedagógico do Curso em questão. Os gestos analíticos mobilizados a partir das regularidades linguístico-discursivas relacionadas à produção de efeitos de autoria apontam para diferentes modos de inscrição do acadêmico em seus textos produzidos no decorrer do percurso formativo. Por meio do batimento entre a formulação dos próprios dizeres e a submissão às determinações da escrita acadêmica, que é incidida pelo discurso científico e pelo discurso acadêmico e pelos efeitos do discurso pedagógico, o sujeito marca de maneiras distintas a inscrição da subjetividade em suas produções textuais, fazendo uso de mecanismos linguísticos e discursivos que sugerem efeitos de distanciamento e de aproximação do sujeito-autor em relação ao dizer. Podemos afirmar que essas marcas perpassam os discursos elaborados nas distintas fases do curso, produzindo efeitos de sentido em sua relação com o texto e com a exterioridade que constitui o discurso, cujas condições de produção envolvem as (de)limitações estabelecidas para as práticas de escrita na universidade, onde se tem a autorização pedagógica e institucional para a produção de algo novo, mas também a recomendação para que sejam seguidos padrões, regras e saberes cristalizados que perpassam os dizeres na universidade, delineados, principalmente, pelo jogo entre os discursos pedagógico, científico e acadêmico. Além disso, vemos que a assunção à autoria no percurso formativo acadêmico se materializa de modo gradativo e heterogêneo à medida que o acadêmico produz seus textos, alça-se à autoria e transita entre diferentes posições-sujeito, como a de graduando, licenciando, estagiário, pesquisador e professor em formação.

Palavras-chave: Curso de Licenciatura em Letras - Português. Análise de Discurso. Escrita acadêmica. Percurso formativo. Autoria.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze, under the discursive way, the process of constitution of authorship in the appropriation of uses of academic writing in the formative path of academics of a course of Licentiate Degree in Portuguese Language, focusing on the analysis of the subject's enrollment in the discourse. With this purpose, we carried out analyzes based on a corpus composed of academic texts produced in the initial, intermediate and final phases of the Licentiate Degree in Portuguese Language, in the face-to-face modality, at the Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), campus Florianópolis. The study is based on the theoretical-methodological perspective of Discourse Analysis, considering, above all, the assumptions and reflections of Foucault (1992, 1996, 2008), as well as the postulates of Orlandi (2009, 1996) in relation to authorship. Basic concepts of Discourse Analysis, fundamental for the development of analytical gestures, are also mobilized in the research, as well as notes on academic writing, mainly based on Braga (2015). In addition, to understand the conditions of writing production in the university context, we emerged reflections on the place of authorship and writing in the historicity of Degree in Portuguese Language courses in Brazil and the Licentiate Degree in Portuguese Language of UFSC, as well as in the documental-institutional discourse of the Pedagogical Project of the course in question. The analytical gestures mobilized from the linguistic-discursive regularities related to the production of authorship effects point to different ways of inscription of the academic in their texts produced during the formative path. Through the relationship between the formulation of their own sayings and submission to the determinations of academic writing, which is influenced by scientific and academic discourse and by the effects of pedagogical discourse, the subject marks the inscription of subjectivity in their textual productions in different ways, making use of linguistic and discursive mechanisms that suggest effects of distancing and approximation of the subject-author in relation to what is said. We can affirm that these marks permeate the discourses elaborated in the different phases of the course, producing meaning effects in their relationship with the text and with the externality that constitutes the discourse, whose production conditions involve the (de)limitations established for writing practices at the university, where you have the pedagogical and institutional authorization to produce something new, but also the recommendation to follow standards, rules and crystallized knowledge that permeate the discourses at the university, delineated mainly by the relation between the pedagogical, scientific and academic discourses. In addition, we see that the assumption of authorship in the academic formative path materializes in a gradual and heterogeneous way as the academic produces his texts, rises to authorship and moves between different subject-positions, such as undergraduate, licentiate, trainee, researcher and teacher in training.

Keywords: Licentiate Degree in Portuguese Language. Discourse analysis. Academic writing. Formative path. Authorship.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Mapa do <i>Campus</i> Universitário Reitor João David Ferreira Lima, em Florianópolis	60
Figura 02 – Modo de entrada dos textos no <i>corpus</i>	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - A escrita no currículo como Disciplina Obrigatória	69
Quadro 02 - A escrita no currículo como Disciplina Optativa	70
Quadro 03 - Programa de Ensino da disciplina de Produção Textual Acadêmica I	71
Quadro 04 - Textos cedidos voluntariamente pelos acadêmicos	81
Quadro 05 - Produções textuais de fases iniciais do Curso	84
Quadro 06 - Produções textuais de fases intermediárias do Curso	84
Quadro 07 - Produções Textuais de fases finais do Curso	85
Quadro 08 - Modos de entrada dos textos no capítulo das análises	86
Quadro 09 - Recortes Discursivos – RDs	88
Quadro 10 - Recorte Discursivo 1 (RD1): Marcas de distanciamento do sujeito-autor em relação ao dizer	114
Quadro 11 - A impessoalidade	117
Quadro 12 - O uso de citações diretas e indiretas	129
Quadro 13 - A menção à voz do outro	141
Quadro 14 - Recorte Discursivo 2 (RD2): Marcas de aproximação do sujeito-autor em relação ao dizer	144
Quadro 15 - A metáfora	149
Quadro 16 - A adjetivação	154
Quadro 17 - A pessoalidade: o uso da primeira pessoa	160
Quadro 18 - A referência a experiências e a vivências pessoais (o dizer de si)	167
Quadro 19 - O diálogo com o leitor	170
Quadro 20 - Principais regularidades linguístico-discursivas da constituição da autoria no percurso formativo	174

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Quantificação da ocorrência de citações nos textos dos acadêmicos	129
---	-----

LISTA DE SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
AD – Análise de Discurso
CCE – Centro de Comunicação e Expressão
CEPSH – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
DLLV – Departamento de Língua e Literatura Vernáculas
EAD – Educação a Distância
Enem – Exame Nacional do Ensino Médio
FD – Formação Discursiva
FI – Formação Ideológica
FFCL – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
MEC – Ministério da Educação
PP – Projeto Pedagógico
PPGL – Programa de Pós-Graduação em Linguística
PUC-MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RD – Recorte Discursivo
SD – Sequência Discursiva
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 – A AUTORIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO-AUTOR NA/PELA ESCRITA (ACADÊMICA)	25
1.1 A AUTORIA: CONSIDERAÇÕES EM ANÁLISE DE DISCURSO	27
1.2 A ESCRITA ACADÊMICA: (DE)LIMITAÇÕES E ATRAVESSAMENTOS.....	37
CAPÍTULO 2: O LUGAR DA AUTORIA E DA ESCRITA (ACADÊMICA) NA HISTORICIDADE DOS CURSOS DE LETRAS NO BRASIL E NOS DISCURSOS DOCUMENTAIS-INSTITUCIONAIS DA UFSC: AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	50
2.1 O CURSO DE LETRAS NO BRASIL: HISTORICIDADE E CONSTRUÇÕES CURRICULARES	51
2.2 O CURSO DE LETRAS - PORTUGUÊS DA UFSC E O PROJETO PEDAGÓGICO: O LUGAR DA AUTORIA E DA ESCRITA NO DISCURSO DOCUMENTAL-INSTITUCIONAL	59
CAPÍTULO 3: A CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	77
3.1 <i>CORPUS</i> E METODOLOGIA.....	77
3.2 A ESCRITA ACADÊMICA QUE COMPÕE O <i>CORPUS</i>	90
CAPÍTULO 4: A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA NO PERCURSO FORMATIVO DO CURSO DE LETRAS – PORTUGUÊS DA UFSC: O QUE O SUJEITO NOS DIZ NA/PELA ESCRITA ACADÊMICA?	101
4.1 AUTORIA E ESCRITA ACADÊMICA: A PRODUÇÃO DO DIZER	101
4.2 ANÁLISE DE REGULARIDADES LINGÜÍSTICO-DISCURSIVAS: A INSCRIÇÃO DA SUBJETIVIDADE NA/PARA A PRODUÇÃO DE EFEITOS DE AUTORIA	110
4.2.1 Recorte Discursivo 1 (RD1): Marcas de distanciamento do sujeito-autor em relação ao dizer....	112
4.2.1.1 <i>A impessoalidade</i>	115
4.2.1.2 <i>O uso de citações diretas e indiretas</i>	125
4.2.1.3 <i>A menção ao dizer do outro</i>	140
4.2.2 Recorte Discursivo 2 (RD2): Marcas de aproximação do sujeito-autor em relação ao dizer	144
4.2.2.1 <i>A metáfora</i>	147
4.2.2.2 <i>A adjetivação</i>	153
4.2.2.3 <i>Pessoalidade: o uso da primeira pessoa</i>	158
4.2.2.4 <i>A referência a experiências e a vivências pessoais (o dizer de si)</i>	165
4.2.2.5 <i>O diálogo com o leitor</i>	170
4.3 O PERCURSO FORMATIVO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA.....	172
CONSIDERAÇÕES FINAIS	188
REFERÊNCIAS	198
ANEXOS	205
ANEXO 1 – CURRÍCULO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS – PORTUGUÊS DA UFSC – BACHARELADO E LICENCIATURA (DIURNO)	205

ANEXO 2 – DISCIPLINAS OPTATIVAS DO DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA VERNÁCULAS - DLLV	211
ANEXO 3 – PROGRAMA DE ENSINO DA DISCIPLINA DE PRODUÇÃO TEXTUAL ACADÊMICA I	213
ANEXO 4 – TEXTOS DOS ACADÊMICOS	215

INTRODUÇÃO

[...] o autor se sente “dono” da língua [...] (CORACINI, 2010, p. 31).

A escrita é o produto cultural por excelência. É, de fato, o resultado tão exemplar da atividade humana sobre o mundo, que o livro, subproduto mais acabado da escrita, é tomado como uma metáfora do corpo humano: fala-se nas “orelhas” do livro; na sua página de “rosto”; nas notas de “rodapé”, e o capítulo nada mais é do que a “cabeça” em latim. (TFOUNI, 2010, p. 12).

A reflexão em torno da autoria frequentemente vem à tona no campo dos estudos discursivos. Compreender como o sujeito constitui seus discursos e a si mesmo enquanto os produz parece ser uma questão instigante tanto no campo literário, quanto no linguístico, por isso, adentramos nessa esfera em busca de respostas e novos questionamentos sobre a autoria, sob uma perspectiva discursiva. Quando nos referimos ao autor, temos em vista “[...] um jogo de uma identidade que tem a forma da *individualidade* e do *eu*” (FOUCAULT, 1996, p. 29, grifos do autor), por isso, a análise de como se dá a constituição dessa função e desse lugar assumidos pelo sujeito quando ele se envolve na produção da linguagem e dos discursos é parte de uma reflexão sobre como os sentidos, o discurso e o próprio sujeito se constituem.

Foucault (1992 [1969]; 1996 [1971]; 2008 [1969]), em seus estudos sobre a noção de autoria - *O que é um autor?*, *A ordem do discurso* e *A arqueologia do saber*, respectivamente - afirma que não é somente o ato de escrever, criar ou dizer algo que nos alça diretamente à posição de autores; além da existência do indivíduo que escreve, o autor ocupa uma posição-sujeito específica em relação aos discursos, assumindo uma função-autor que o coloca como “[...] princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência.” (FOUCAULT, 1996, p. 26). Dessa maneira, a autoria envolve o vínculo entre o ser que tem uma existência real e uma capacidade de transferir-se em seu discurso, mobilizando (sua) história, apagamentos, rupturas, silenciamentos, deslizamentos.

Neste trabalho, abordamos a relação entre a produção de textos escritos e a constituição da autoria dos/pelos sujeitos alunos-universitários, portanto, em diversos momentos a questão da escrita - especialmente a escrita acadêmica - emerge na tessitura da pesquisa, embora não seja ela nosso foco, e sim a autoria que se constitui pela/na escrita na/da universidade. Considerando a relevância da noção de escrita para este estudo, escolhemos, entre as epígrafes

que abrem esta seção, uma que trata sobre a escrita e a apresenta como fruto das relações sociais e culturais, resultado da “atividade humana”, e como um elemento que converte-se em metáfora representativa do homem, de seu corpo e de sua mente. Nesse viés, considerando a inerência mútua de escrita e autoria, mobilizamos nossa reflexão sobre produções escritas no universo acadêmico e a constituição de sujeitos-autores.

O autor, como produtor da escrita, foi tratado metaforicamente em diversas obras literárias: como o “selo de garantia” de sua obra, por Adolfo Casais Monteiro (1961); em Barthes (2004), a relação do autor com sua obra é comparada à relação de um pai com seu filho, propondo-se, ainda, a existência de um “Autor-Deus”; Agamben (2007) expõe sobre o autor como “gesto ilegível”; Cervantes (2002 [1605]) traz o autor como “filho de suas obras”. Nesse viés, ao escrever, o sujeito-autor encontra-se em um lugar de responsabilidade, de início e fim de seus discursos e de ligação intrínseca com a sua escrita, de maneira que os diferentes posicionamentos discursivos e modos de inscrição do sujeito em suas produções estão ligados às suas experiências em práticas culturais, históricas, institucionais e sociais da linguagem, o que o leva à produção de diferentes efeitos de autoria.

Levando em conta que “o sujeito da escrita é dominado por uma onipotência que produz nele um efeito-força (poder)” (TFOUNI, 2010, p. 85), conforme corrobora a primeira epígrafe desta seção, pretendemos, nessa perspectiva, contribuir com os estudos sobre a constituição do sujeito-autor que, em uma tentativa de controle e poder sobre seu dizer, mostra-se e/ou oculta-se em sua escrita, negocia com as diferentes vozes presentes no texto, faz escolhas, apagamentos, silenciamentos e materializa suas marcas de autoria no fio do discurso. De modo mais direcionado, o foco de nossa análise recai sobre a constituição da autoria no âmbito acadêmico, espaço onde circulam estudantes-professores em formação que se deparam com a necessidade de produzir uma escrita (pré-)concebida pela/para a universidade.

Nesse viés, é necessário lançar um olhar, mesmo que de maneira breve, para a historicidade dos discursos históricos, documentais e institucionais relacionados à universidade, mais especificamente ao Curso de Letras – que é foco de nossa reflexão – para que possamos relacionar essa historicidade com as condições de produção da escrita – e da autoria – nesse espaço. Sabemos que esses discursos costumam, de certa forma, cristalizar, repetir e atualizar dizeres que norteiam e regulam práticas e discursos nas instituições, por meio de materialidades atravessadas pelo político, pela ciência e por relações de poder. Consoante a Nunes (2008, p. 87), “observar a história dos documentos, os percursos que eles realizam, leva a compreender melhor a produção do conhecimento [...]”, sendo assim, nossas reflexões direcionam-se para o discurso sobre a autoria e a escrita no percurso da instalação dos Cursos de Letras no Brasil, no

funcionamento do curso de licenciatura em Letras – Português da Universidade Federal de Santa Catarina e nos componentes documentais oficiais que regimentam e amparam a execução desse Curso – se é que esses discursos se fazem presentes nesses documentos e nessas historicidades.

Para compreendermos o processo de constituição da autoria na universidade, temos que considerar que é a escrita acadêmica que perpassa as produções textuais desenvolvidas nesse âmbito. Tendo como base esse tipo de escrita, proposta nas/pelas instituições de ensino superior e pelos discursos documentais que regimentam as práticas em tais locais, as produções textuais no contexto universitário, que envolvem variados gêneros e temáticas, são carregadas de um imaginário e de uma exterioridade que influenciam nas delimitações de como o dizer deve ser produzido. Segundo Motta-Roth e Hendges (2010, p. 22-23), “redigir, no contexto da universidade, é produzir textos acadêmicos com objetivos muito específicos”, por isso, sabemos que nosso gesto analítico em relação à autoria deve voltar-se à materialidade linguístico-discursiva dos textos, mas deve, também, ser complementado com a problematização dos discursos pedagógico, científico e documental-institucional que (de)limitam a produção dos textos comumente elaborados na esfera acadêmica.

Nesta pesquisa, é nosso objetivo refletir sobre os principais aspectos de como a autoria é constituída em produções textuais acadêmicas no percurso de formação de professores de língua portuguesa¹ e contribuir para as discussões acerca da temática. Sob essa ótica, pretendemos analisar, via discurso, o atravessamento de aspectos discursivos que marcam a constituição da autoria em um percurso de escrita que abrange o processo formativo universitário do curso de Letras, desde as fases iniciais do curso até as finais, visando construir um panorama que possibilite a reflexão sobre quais elementos linguístico-discursivos repetem-se, atualizam-se, aparecem e reaparecem durante a escrita do sujeito em formação, produzindo efeitos de autoria e em quais posições-sujeito esse aluno coloca-se para ser autor na universidade.

O estudo está filiado à área de concentração da *Linguística Aplicada* e à linha de pesquisa *Estudos do Campo Discursivo*². Fundamentamo-nos nos postulados teórico-metodológicos da Análise de Discurso, doravante AD, com foco nas reflexões de Foucault

¹ Nesta pesquisa, quando mencionamos o “percurso formativo” ou a “formação” de professores de língua portuguesa, estamos considerando a formação acadêmica e profissional decorrente da filiação do acadêmico ao Curso de Graduação em Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa na habilitação de Licenciatura, tratada, muitas vezes, também, como *formação inicial*.

² Esta pesquisa vincula-se ao projeto *Estudo discursivo da apropriação dos usos da leitura e da produção textual na/da esfera acadêmica*, sob a coordenação do Prof. Dr. Sandro Braga.

(1992 [1969]; 1996 [1971]; 2008 [1969]) e Orlandi (2009; 1996) sobre a autoria, todavia, não deixamos de considerar algumas contribuições de outros autores que trataram sobre a temática, como Possenti (2002, 1995, 1986), Furlanetto (2014, 2008) e Braga (2015), para que possamos complementar nossas discussões e análises em torno do objeto discursivo. Sob a perspectiva discursiva, elaboramos gestos interpretativos a partir do que consideramos como marcas linguístico-discursivas que evidenciam os modos de constituição do sujeito como autor, ou seja, os meios pelos quais o aluno produz um alçamento aos efeitos de autoria em seus textos, aproximando-se e/ou distanciando-se do seu dizer. Tendo em vista que, na Análise de Discurso, “[...] não podemos deixar de relacionar o discurso com suas condições de produção, sua exterioridade” (ORLANDI, 2006, p. 15), levamos em conta as condições de produção dos textos e as regulamentações inerentes ao contexto acadêmico, que envolvem as determinações dos gêneros textuais, a memória institucional do curso de Letras, a disciplina na qual são desenvolvidos os textos e os discursos pedagógico e científico que permeiam o discurso acadêmico.

Outro ponto que devemos ressaltar é que as produções textuais analisadas estão situadas socialmente e fazem parte das diversas práticas de letramento desenvolvidas na universidade, todavia, apesar de realizarmos leituras e refletirmos sobre o processo de letramento acadêmico, neste estudo não contemplaremos reflexões sob o viés dos Estudos do Letramento e do Letramento Acadêmico, pois consideramos que há muito o que se dizer também nesse âmbito e uma análise à parte seria necessária, principalmente no que tange às práticas de ensino e aprendizagem da escrita no contexto universitário. Também não nos aprofundaremos nas questões dialógicas e enunciativas da linguagem e nos pormenores dos gêneros discursivos³, por acreditarmos que seria necessária uma reflexão mais detalhada nessas perspectivas, o que pode ser explorado em outros trabalhos que contemplem a autoria na escrita acadêmica.

³ Nesta tese, nosso foco é a análise dos discursos materializados na escrita acadêmica dos alunos no que tange aos modos de inscrição da subjetividade nos dizeres e à conseqüente constituição de efeitos de autoria, e não a análise dos gêneros discursivos. Contudo, a concepção de gênero que consideramos como base para as reflexões que realizamos em termos discursivos é a de Bakhtin (1997). Conforme Bakhtin (1997, p. 280), os gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, que são determinados sócio-historicamente. Bakhtin (1997, p. 280) também expõe sobre a gama de gêneros discursivos existentes, afirmando que “A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.”. Também mencionamos o termo gênero textual para indicar a materialização dos gêneros nas escrituras produzidas pelos alunos. Marcuschi (2005, p. 22-23) explica que “Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.”.

Nesta pesquisa, são tomados como objetos de análise textos produzidos ao longo do percurso de formação dos acadêmicos, ou seja, nas fases iniciais, intermediárias e finais do curso. A partir das produções textuais dos acadêmicos, com a formação de um *corpus* de pesquisa – conforme explicitaremos no Capítulo 3, acerca da constituição do *corpus* e da metodologia – serão identificadas e analisadas as marcas discursivas e pistas linguísticas relacionadas ao processo constitutivo de efeitos de autoria. Os principais fatores a serem analisados no decorrer da pesquisa, e especialmente no capítulo destinado aos gestos de interpretação, são relativos aos meios do aluno inscrever-se (ou não) em seus textos e aos mecanismos linguístico-discursivos utilizados para a construção dos efeitos de autoria. Para o desenvolvimento dos gestos interpretativos, consideramos que na AD, “[...] não há análise de discurso sem a mediação teórica permanente, em todos os passos da análise, trabalhando a intermitência entre descrição e interpretação [...]” (ORLANDI, 2009, p. 62), por isso elencaremos as principais materialidades e suas características, entrelaçando-as ao aporte teórico da AD e ao nosso gesto interpretativo, buscando explicitar o funcionamento discursivo do objeto analisado.

Outro fator importante a ser ressaltado é que o foco da presente pesquisa não é a formação de professores de língua portuguesa, mas os modos como o acadêmico se apropria da escrita durante esse processo formativo, ou seja, interessa-nos, portanto, compreender como o sujeito, na posição de aluno-universitário, vai se constituir como autor nesse universo de formação de professores. Embora a pesquisa não tenha como ponto de convergência a discussão sobre o processo formativo do docente de língua portuguesa, consideramos necessário promover a discussão social de pesquisas em torno dessa temática, tendo em vista que se trata de um material que problematiza e esclarece essa importante relação (autoria/escrita acadêmica/processo formativo do curso de Letras – Português) que pode gerar reflexos na atuação docente em sala de aula.

A pesquisa justifica-se pela preocupação em compreender e refletir sobre a constituição da autoria pelo aluno no percurso de formação de professores de língua portuguesa. Esse processo é tido como fundamental, pois a constituição do sujeito-autor ocorre de modo heterogêneo e gradativo ao passo que o acadêmico escreve e se inscreve de diferentes modos em seus textos. Sob a ótica da AD, a autoria é considerada em sua relação com o discurso, sendo que “[...] o autor é uma função específica e discursiva do sujeito constituído historicamente no interior das formações discursivas, afetado pela língua em seu modo de construir, inserir-se e referir-se aos discursos.” (BRAGA, 2015, p. 5). Dessa forma, compreendemos que a produção

de discursos pelos sujeitos por meio da linguagem, oral ou escrita, dá-se na permanente construção das relações sociais, históricas, políticas e culturais de uma sociedade.

A escolha por focalizar a constituição da autoria nas práticas de escrita acadêmica em um curso de Letras – Português deve-se, além da filiação à linha de pesquisa que aborda a temática da escrita na universidade, ao interesse pessoal e acadêmico da pesquisadora em compreender aspectos importantes do percurso formativo do curso de Letras. Nesse sentido, dando sequência a um estudo de mestrado (PEREIRA, 2016)⁴ realizado pela autora desta pesquisa na Universidade Federal da Fronteira Sul, doravante UFFS, *campus* Chapecó, que focou na análise dos saberes sobre a língua mobilizados no currículo do curso de Letras – Português da UFFS, esta nova pesquisa reflete sobre a constituição da autoria por meio das produções textuais escritas dos acadêmicos de um curso de Letras – Português, em seus processos de formação acadêmica e profissional, situando-se como futuros professores de língua portuguesa.

Para nosso atual estudo, mobilizamos um *corpus* composto por 18 (dezoito) textos - dos quais destacamos sequências discursivas – produzidos por acadêmicos do curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa (doravante Letras – Português), na modalidade presencial, turno diurno, da Universidade Federal de Santa Catarina (doravante UFSC), *campus* Florianópolis. Atualmente, o curso de Letras – Português da UFSC possui duas entradas no vestibular, sendo uma no período matutino do primeiro semestre (40 vagas), e outra no período vespertino e noturno do segundo semestre (80 vagas). Além disso, o ingresso pode ser realizado através do edital de transferências e retornos, no entanto, nesse caso, não há um número pré-determinado de vagas disponíveis.

Com base nessas informações, constatamos que a UFSC, *campus* Florianópolis, forma, anualmente, bacharéis e licenciados em Letras – Português, e, esses últimos, certamente, atuarão como docentes de língua portuguesa em escolas públicas e privadas da região, em todo o estado de Santa Catarina e no Brasil. Diante disso, a presente pesquisa, que se debruça, inclusive, sobre um currículo que formou turmas de licenciados em Letras – Português desde 2007 até o presente momento, justifica-se pela preocupação em compreender e refletir sobre como a autoria do sujeito-aluno-professor em formação se constitui nesse percurso formativo do acadêmico que será habilitado, ao final do curso, a atuar como docente de língua portuguesa.

⁴ Trata-se da dissertação de mestrado intitulada *Os saberes sobre a língua na formação de professores de Língua Portuguesa: um olhar discursivo*, realizada sob a orientação da Prof. Dra. Mary Neiva Surdi da Luz, na Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Chapecó, inserida no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL).

Além da mobilização dos conceitos principais da Análise de Discurso que embasam as reflexões desenvolvidas em torno da temática do estudo, é fundamental a “[...] formulação da questão que desencadeia a análise [...]” (ORLANDI, 2009, p. 27), ou seja, a pergunta que motiva e guia o desenvolvimento do trabalho. Delineamos, portanto, como questão motivadora da presente pesquisa: quais são as principais marcas linguístico-discursivas que constituem efeitos de autoria relativos aos modos de subjetivação na produção escrita de textos na/da esfera acadêmica no percurso formativo de alunos de um curso de licenciatura em Letras – Português?

A partir disso, podemos pensar discursivamente na função da autoria na produção escrita do acadêmico, considerando que “[...] a universidade tem seus gêneros escritos preferidos, os quais circulam entre os agentes envolvidos diretamente com as atividades de ensino.” (VIEIRA; FARACO, 2019, p. 111). Tendo em vista essas produções textuais típicas do contexto universitário, existem algumas possibilidades de percursos analíticos para a evidenciação da constituição da autoria disponíveis ao analista; podemos analisar discursivamente os modos como o acadêmico utiliza elementos coesivos, a adequação à estrutura dos gêneros, o uso do vocabulário de determinada área ou do contexto acadêmico em geral, a sintaxe, a semântica, a utilização de citações, a organização e a coerência do texto, entre outros aspectos. Entretanto, em nossa análise, delimitamos marcas linguístico-discursivas que, sob nossa interpretação, demonstram aproximação ou distanciamento do autor em relação ao seu dizer, isto é, buscamos destacar as pistas referentes aos modos de constituição da autoria nas quais notamos maior ou menor inscrição do sujeito-autor em seu próprio discurso.

Nesse tocante, delineamos como pressuposto de nosso estudo a hipótese de que a constituição da autoria no processo formativo do curso de Letras – Português da UFSC ocorre de modo heterogêneo e gradativo, sendo que as marcas discursivas de inscrição ou da falta de inscrição do sujeito em seu discurso perpassam as produções textuais acadêmicas elaboradas pelos alunos no decorrer de sua formação acadêmica, à medida que esses sujeitos ocupam diferentes posições-sujeito. Nessa ótica, pensamos que o acadêmico utiliza, em sua escrita, mecanismos linguístico-discursivos de aproximação ou distanciamento em relação ao seu dizer – marcando de diferentes formas a subjetividade – e que, ao fazer essas escolhas, está também constituindo a autoria, uma vez que se responsabiliza pelo modo de produção dos dizeres.

Sob essa perspectiva, temos como objetivo geral da pesquisa: analisar como ocorre o processo de constituição da autoria na apropriação dos usos da produção textual na/da esfera acadêmica no percurso formativo de alunos de um curso de Letras - Português.

De modo convergente, delineamos como objetivos específicos do estudo:

- Refletir sobre a relação entre a autoria, a escrita acadêmica e a historicidade dos cursos de Letras no Brasil;
- Refletir acerca do lugar da autoria e da escrita acadêmica nos discursos documentais-institucionais presentes no Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Português da UFSC;
- Identificar, descrever e analisar marcas linguístico-discursivas que produzem efeitos de autoria referentes à subjetividade em textos elaborados pelos mesmos acadêmicos em diferentes fases do curso;
- Discutir sobre como os recursos linguístico-discursivos que sugerem distanciamento e aproximação do autor em relação ao dizer utilizados na/para a construção de efeitos de autoria produzem sentidos nos textos analisados;
- Pensar, sob a perspectiva da Análise de Discurso, na relação entre a constituição da autoria e o percurso formativo do professor de língua portuguesa.

A fim de cumprir essas propostas, o presente trabalho tem a organização textual disposta em uma Introdução, contendo a apresentação e contextualização da temática da pesquisa, a exposição da justificativa e dos objetivos – geral e específicos. Em seguida, o Capítulo 1, no qual apresentamos discussões a respeito da autoria e de sua concepção para a Análise de Discurso, levando em conta, principalmente, os pressupostos de Foucault (1992 [1969], 1996 [1971], 2008 [1969] e Orlandi (2009, 1996), mas abordando também noções de outros autores em torno da autoria para complementar a discussão. Trazemos à baila, inclusive, uma exposição geral sobre a escrita acadêmica, também na perspectiva discursiva. Ademais, elencamos alguns conceitos da AD que são basilares para o desenvolvimento dos gestos analíticos, como: sujeito, discurso, formação discursiva, interdiscurso, entre outros. Nesse sentido, refletimos sobre o processo de constituição da autoria na/pela escrita acadêmica, mobilizando aspectos sobre condições de produção, estruturas, regras e gêneros comuns dessa esfera.

O Capítulo 2 aborda a questão do lugar (se é que ele existe) da autoria e da escrita acadêmica na historicidade dos cursos de Letras no Brasil e do curso de Letras da UFSC e em documentos institucionais da UFSC, como o Projeto Pedagógico e organizações curriculares. A discussão proposta nesse capítulo tem como objetivo a compreensão sobre como a memória discursiva e institucional que perpassa historicidades e discursos documentais-institucionais relacionados ao curso de Letras no Brasil e na UFSC, consideradas como condições de produção, podem contribuir para os delineamentos das práticas de escrita na universidade e à assunção à autoria pelo acadêmico.

O Capítulo 3 apresenta o detalhamento do processo de constituição do *corpus* da pesquisa e os procedimentos metodológicos adotados pela pesquisadora. Assim, explicamos como ocorreu o convite aos acadêmicos para a participação no estudo, a submissão e a apreciação da proposta de pesquisa pelo Comitê de Ética, o recebimento dos textos dos estudantes, a escolha das sequências discursivas para a composição do *corpus*, a nomeação dos modos de entrada dos textos nas análises, entre outros aspectos.

No Capítulo 4, expomos os gestos analíticos produzidos a partir desse *corpus*. Delineamos dois Recortes Discursivos, considerando, sob nossa visão, dois dos principais modos de constituição da autoria na escrita acadêmica, que relacionam-se à subjetivação: o distanciamento e a aproximação do sujeito-autor em relação ao seu dizer. Nesse viés, agrupamos sequências discursivas relacionadas a esses dois grupos temáticos de análise, produzindo gestos analíticos em torno de regularidades discursivas que se caracterizam como marcas que produzem efeitos de autoria, buscando reconstruir o percurso dos modos de inscrição ou da falta de inscrição do sujeito em sua escrita durante a formação acadêmica.

Finalmente, são apresentadas as Considerações Finais, com a síntese dos resultados obtidos com a pesquisa; e as referências bibliográficas que embasaram o estudo. Na conclusão desta pesquisa, buscamos apresentar as principais constatações relativas ao processo da constituição da autoria no percurso formativo do acadêmico no curso de Letras – Português da UFSC e o modo como percebemos os movimentos de assunção à autoria pela aproximação – inscrição – e pelo distanciamento – falta de inscrição – do sujeito-autor em relação ao dizer, marcando de forma mais ou menos expressiva a sua subjetividade no texto.

CAPÍTULO 1 – A AUTORIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO-AUTOR NA/PELA ESCRITA (ACADÊMICA)

O que é um autor?

(MICHEL FOUCAULT, 1992, p.30)

Ao mesmo tempo em que o sujeito escreve, tece o seu texto (tarefa árdua, mas necessária!), descobre seu método próprio de dizer e significar o mundo; nele, mostra-se, expõe-se à luz do seu próprio discurso; forja seu “eu”, revela-se nas palavras: palavra e sujeito misturam-se.

(FERRAZ SILVA, 2008, p. 364)

A epígrafe que abre este capítulo é também o título da amplamente conhecida conferência proferida por Michel Foucault, em 22 de fevereiro de 1969, à Sociedade Francesa de Filosofia. O uso dessa famosa pergunta no início da seção é uma provocação ao leitor e um ponto de partida para a reflexão em torno da noção de autoria. No decorrer desta pesquisa, buscamos, por meio do entrelaçamento entre reflexões, exposições teóricas, descrições e análises, contribuir para as discussões relacionadas à autoria, especificamente a constituída no âmbito acadêmico.

Para isso, levamos em conta os postulados de Foucault e Orlandi, dois renomados estudiosos da AD. Foucault dedicou espaço em suas obras para a questão do autor, especialmente em *O que é um autor* (1992 [1969]), *A Ordem do Discurso* (1996 [1971]) e *Arqueologia do saber* (2008 [1969])⁵. Orlandi (2009, 1996), com base na proposta foucaultiana, problematizou e ampliou a discussão sobre a noção de autoria dentro da AD pecheuxiana.

Nesta pesquisa, a reflexão acerca da autoria remete-nos ao estudo de como o sujeito relaciona-se com a escrita dos textos que circulam no meio universitário, e, como descreve Ferraz Silva (2008) na segunda epígrafe deste capítulo, como ele inscreve-se em seu texto. Nesse processo de apropriação dos gêneros textuais da/na esfera acadêmica, o aluno constitui-se e posiciona-se como um sujeito discursivo, que:

[...] é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer aos efeitos do

⁵ As publicações originais das obras mencionadas ocorreram nas seguintes datas: *O que é um autor* (1969), *A Ordem do Discurso* (1971) e *Arqueologia do Saber* (1969), porém, no decorrer da pesquisa, utilizamos citações de edições mais recentes desses trabalhos: *O que é um autor* (1992), *A Ordem do Discurso* (1996) e *Arqueologia do Saber* (2008).

simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história, ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos. (ORLANDI, 2005, p. 50).

O sujeito discursivo não é compreendido como o indivíduo empírico, mas como aquele que se constitui ao passo que produz efeitos de sentido, perpassado pela língua(gem) e pela história, em determinadas condições de produção de seus discursos, assim, inscreve a si mesmo e seus dizeres em formações discursivas e é interpelado por uma ideologia, conforme explica Orlandi (2009, p. 46): “[...] a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer.”. O sujeito da AD, portanto, não é tomado como indivíduo, mas como uma posição no fio do discurso, dentro de condições de produção específicas, produzindo efeitos de sentido e determinando suas práticas discursivas.

Tendo em vista que nossa pesquisa insere-se na esfera de investigação sobre os processos de escrita na universidade, consideramos fundamental compreender como os modos de produção escrita nesse lugar, especificamente no curso de Letras, fazem sentido e “[...] como o sujeito na Universidade é arregimentado no bojo de sua produção de modo a constituir-se como autor do seu projeto de dizer uma vez que está constantemente submetido aos já ditos das formulações desse lugar de produção de conhecimento.”. (BRAGA, 2015, p. 128). Nesse viés, temos um aluno nas posições-sujeito de aluno⁶ de graduação, licenciando e professor de língua portuguesa em formação, sendo que os acadêmicos podem se reconhecer mais em uma posição do que em outra, ou, talvez, em somente uma ou duas delas, mas, de qualquer modo, estão situados na congruência de discursos – científico, acadêmico e pedagógico – que perpassam o espaço universitário.

No intuito de compreender como esse sujeito na posição de aluno-universitário materializa seu dizer em sua escrita acadêmica e quais marcas de efeitos de autoria produz enquanto escreve, precisamos entender no que consiste a constituição da autoria e quais as principais características das práticas de escrita na universidade. Nessa continuidade, além da noção de autoria e dos conceitos-chave da Análise de Discurso que se fazem necessários para o embasamento das discussões elencadas na pesquisa, trazemos à baila, neste capítulo, uma reflexão sobre a escrita acadêmica, especialmente na perspectiva do discurso.

⁶ Em nosso estudo, fazemos uso dos termos **aluno**, **estudante** e **acadêmico** para fazer referência ao sujeito filiado ao curso de Licenciatura em Letras – Português da UFSC, tomando-os como sinônimos. De acordo com o dicionário Michaelis (1998), temos os seguintes significados: **Aluno** (*lat alumnus*): Pessoa que recebe instrução em um estabelecimento de ensino, como colégio, liceu, escola superior etc.; **Estudante** (*der de estudar+ante, como fr étudiant*): Que ou aquele que frequenta qualquer curso regular ou livre, a fim de adquirir conhecimento e instrução formal ou alguma habilidade; aluno, discípulo; **Acadêmico** (*lat academicus*): Estudante do ensino superior.

1.1 A AUTORIA: CONSIDERAÇÕES EM ANÁLISE DE DISCURSO

Conforme já mencionamos, nossa ancoragem teórica se forma majoritariamente com base nos pressupostos de dois autores que, entre outros conceitos, discutiram a noção de autoria em seus trabalhos: Foucault e Orlandi. Consideramos que as proposições desses autores acerca da autoria são basilares para a compreensão de como ela é constituída pelo sujeito em seus textos.

Foucault (1992) propõe a desconstrução da ideia de uma autoria que só existe se estiver ligada diretamente a um nome ou a um ser cuja existência é real, pois o que realmente importa é *o que* se fala e não *quem* fala. Nessa ótica, o funcionamento de uma posição-sujeito em determinada ordem discursiva é que alça o indivíduo à autoria, envolvido em condições de produção específicas que determinam o modo como ele vai produzir seus dizeres e, talvez, ocupar um lugar no discurso. Foucault (1996, p. 26) comenta sobre o autor:

Creio que existe outro princípio de rarefação de um discurso [...]. Trata-se do autor. O autor, não entendido, é claro, como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência. Esse princípio não voga em toda parte nem de modo constante: existem, ao nosso redor, muitos discursos que circulam, sem receber seu sentido ou sua eficácia de um autor ao qual seriam atribuídos: conversas cotidianas, logo apagadas; decretos ou contratos que precisam de signatários mas não de autor, receitas técnicas transmitidas no anonimato.

Nesse sentido, o autor atribui particularidade, singularidade, controle e organização ao discurso. A autoria seria, dessa forma, uma posição alçada pelo sujeito em uma prática discursiva. Foucault (1992) considera ainda que a atribuição de um autor a obras consagradas é algo comum, ou seja, um autor tem que estar relacionado a uma obra, mas, em relação aos textos que circulam no cotidiano, como conversas e bilhetes, o autor afirma que esses não precisam ter, necessariamente o reconhecimento de um autor, sem se ignorar, obviamente, a presença de um sujeito empírico que escreveu o texto. A noção de função-autor é outro ponto importante formulado por Foucault, sendo que, na visão do autor:

[...] um texto no horizonte do qual paira uma obra possível retoma por sua conta a função do autor: aquilo que ele escreve e o que não escreve, aquilo que desenha, mesmo a título de rascunho provisório, como esboço da obra, e o que deixa, vai cair como conversas cotidianas. Todo este jogo de diferenças é prescrito pela função do autor, tal como a recebe de sua época ou tal como ele, por sua vez, a modifica. Pois embora possa modificar a imagem tradicional que se faz de um autor, será a partir de uma nova posição do autor que recortará, em tudo o que poderia ter dito, em tudo o

que diz todos os dias, a todo momento, o perfil ainda trêmulo de sua obra. (FOUCAULT, 1996, p. 28-9).

Nessa perspectiva, o autor está em uma posição-sujeito a partir da qual produz uma discursividade guiada pelas condições de produção em que se encontra, pela ação do sujeito empírico e pelo que determina a posição discursiva na qual se vê inserido.

Orlandi (2009), propondo uma problematização e um deslocamento da noção de autoria apresentada por Foucault, e tendo como pressupostos as colocações de Pêcheux, especialmente no que diz respeito ao discurso, ao sujeito e à exterioridade, redimensiona a questão da autoria dentro da AD pecheuxtiana. Orlandi (2008, p. 77) afirma que o texto está intrinsecamente ligado à ideia de função-autor, ou seja, a autoria sempre existe, sendo constituinte de toda a prática discursiva, pois um “[...] texto pode não ter um autor específico, mas sempre se imputa um autor a ele.” O que diferencia a noção de autoria de Orlandi e Foucault é que, enquanto Foucault (1992, 1996, 2008) ressalta que alguns discursos só precisam de quem os assinem, mas não de um autor, Orlandi considera que a unidade do texto é um efeito discursivo que deriva da autoria, por isso, o princípio da autoria é necessário para qualquer discurso, estando na origem da textualidade (ORLANDI, 2009), sendo assim, “o autor é então considerado como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como fulcro de sua coerência.” (ORLANDI, 2009, p. 75).

Então, temos, em Foucault e Orlandi, noções de autoria que se diferenciam, mas se complementam. Nesta pesquisa, tomamos como base a ideia de que a autoria perpassa todos os discursos, como pressuposto para a textualidade, de acordo com o conceito redimensionado por Orlandi (2009). A noção de função-autor de Foucault (1992, p. 14) diz que essa é uma “[...] característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade”, por isso também a levamos em conta nas reflexões. Tomando esses pressupostos como ponto de partida para as discussões sobre autoria, reconhecemos o acadêmico na posição-sujeito de autor quando ele produz seus textos e é alçado à autoria por meio de sua inscrição no dizer – o que pode ocorrer de modo mais ou menos visível. Segundo Pêcheux (1995), a posição-sujeito é a relação de identificação entre o sujeito enunciador e o sujeito do saber, a forma-sujeito.

Nesse contexto, temos um sujeito na posição de aluno-universitário, professor em formação e licenciando, deparando-se com o discurso acadêmico, que encontra-se entre campos discursivos distintos, como o científico e o pedagógico, que representam diferentes lugares de produção e formações discursivas em que os discursos inserem-se. Sendo assim, a escrita no âmbito universitário mostra-se como um desafio, pois mobiliza diferentes formações

discursivas com as quais os acadêmicos podem ainda não estarem familiarizados e nas quais adentrarão para a composição de seus textos no papel de autores.

Como nosso trabalho se concentra na área da AD, consideramos a escrita acadêmica sob a ótica discursiva e temos a intenção de questionar essa escrita, pensando em quais são os efeitos de sentido produzidos a partir dela. Também refletimos sobre sua constituição mediante condições de produção específicas, observando a produção de sentidos das materialidades linguístico-discursivas e analisando o sujeito sócio-histórico-cultural que a produz. Para Orlandi (1996, p. 70), “[...] o sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável [...]”, então, buscamos em nossa pesquisa compreender como essa escrita delineada na universidade é atravessada por diferentes formações discursivas, ideológicas e imaginárias que ressoam o interdiscurso do qual se apropria aquele sujeito que precisa escrever, produzir sentidos e tornar-se autor.

Nessa perspectiva, o gesto de interpretação é produzido pelo sujeito ao escrever, seja por suas escolhas linguísticas, pelas vozes que o ajudam a compor o texto e pelos efeitos de sentido do discurso e, além disso, pela inscrição de si mesmo no discurso. Como já problematizamos anteriormente, a exterioridade é constitutiva desses discursos, pois neles estão envolvidos: condições de produção, diferentes relações entre os sujeitos, a memória institucional e a discursiva, enfim, o resultado apresentado pelo aluno corresponde a uma autoria constituída por múltiplas facetas. Segundo Tfouni (2010, p. 55), o autor é visto “[...] como aquele que organiza o discurso escrito, dando-lhe uma orientação por meio de mecanismos de coerência e coesão, mas também garantindo que certos efeitos de sentido e não outros serão produzidos durante a leitura.”

Ao aluno, no contexto universitário, geralmente é solicitada a produção de textos como resenhas, resumos, provas, artigos, relatórios, fichamentos, monografias, projetos de pesquisa ou ensaios, que, segundo Vieira e Faraco (2019, p. 90) são gêneros “[...] bastante representativos da esfera acadêmica: circulam intensamente nos espaços universitários, moldando as práticas de linguagem da comunidade, sobretudo dos alunos e professores.”. Nesses textos, o acadêmico produz diferentes efeitos de sentido a partir de seu lugar de produção dos discursos, sentindo-se mais ou menos autorizado a mostrar-se em seus dizeres e, com base nisso, produzindo sua escrita com maior ou menor gesto de autoria.

Então, indagamo-nos qual o lugar da/para a autoria nesse espaço historicamente permeado intensamente pelo discurso científico, tão rigoroso e pré-construído, pautado pela ideia de língua transparente, objetiva, neutra e impessoal. “Aparecer” ou não no texto parece

ser o desafio maior para o acadêmico que depara-se com a necessidade de produzir um discurso.

Assim:

[...] enquanto o autor tece o fio do discurso procurando construir para o leitor/ouvinte a ilusão de um produto linear, coerente e coeso, que tem começo, meio e fim (Orlandi e Guimarães, 1988), o sujeito lida com a dupla ilusão: de não ser a origem do seu dizer e também de não pretender que o que se diz (escreve) seja a tradução literal de seu pensamento. (TFOUNI, 2010, p. 43).

Nesse sentido, sabemos que a autoria é constitutiva dos discursos, mesmo que a inscrição do sujeito ocorra de maneira mais limitada, pois, ao assumir a responsabilidade sobre a produção daquele discurso e de um interdiscurso que atravessa o seu dizer, já se produz a noção de autor, que é “[...] uma função da noção de sujeito, responsável pela organização do sentido e pela unidade do texto, produzindo o efeito de continuidade do sujeito.” (ORLANDI, 1996, p. 68-69). Além disso, no caso específico do autor-aluno-professor de língua portuguesa em formação, recai, ainda, a pressão decorrente da ilusão de um necessário saber absoluto da/sobre a língua, uma vez que este será um profissional das Letras, ou seja, pensa-se em uma autoria livre de falhas e equívocos que comprometam o discurso da verdade que produz-se na/pela/para a universidade.

Se refletirmos sobre a autoria universitária, sobre por que e para que se escreve na universidade, constatamos que são múltiplas as possibilidades. O cunho avaliativo permeia a maioria das produções textuais acadêmicas, tendo em vista a necessidade desse processo para o funcionamento do sistema e para a progressão do aluno nas fases do curso. Além de ser avaliado, o texto acadêmico pode destinar-se a fins de exposição ou publicação. Vem sendo cada dia mais comum o direcionamento dos alunos para a prática da pesquisa e da divulgação dos resultados e, sendo assim, os alunos precisam produzir resumos, resenhas e artigos, principalmente, no intuito de mostrar ao meio acadêmico a sua produção e contribuição com a ciência. Consideramos esse processo positivo, porém, em alguns casos, a escrita pode tornar-se algo imposto e um instrumento de exclusão ou inclusão. De acordo com Motta-Roth e Hendges (2010, p. 13).

No sistema universitário brasileiro, a política de financiamento de bolsas de iniciação científica, de bolsas de pós-graduação e de projetos de pesquisa se baseia no conhecido ditado “Publique ou pereça!” (Publish or perish!) das universidades americanas. Essa pressão para escrever e publicar tem levado alunos, professores e pesquisadores universitários a um esforço concentrado na elaboração de textos de qualidade na forma de artigos para periódico acadêmicos e livros para editoras como meio de assegurar espaço profissional. Desse modo, na cultura acadêmica, a produtividade intelectual é medida pela produtividade na publicação.

Conforme Tfouni (2010, p. 13), ainda nessa ótica, é costumeiro pensar que a escrita “[...] tem por finalidade difundir as ideias (principalmente a escrita impressa). No entanto, em muitos casos ela funciona com o objetivo inverso, qual seja: ocultar, para garantir o poder àqueles que a ela têm acesso.”. Dessa maneira, pensamos que ao constituir-se como autor na universidade, o sujeito situa-se nesses limites entre o silenciamento, a exposição e o apagamento de discursos, bem como no espaço de circulação do conhecimento científico.

Muitos autores já discutiram sobre a noção de autoria, perguntando-se como se forma e por que chamamos determinado sujeito de autor. Afinal, tendo em vista as mudanças na sociedade, nos meios de produção da escrita, na linguagem e no modo de existir do próprio sujeito, o conceito de autoria também é algo que pode variar com o tempo. Ferreira (2001, p. 12) diz que o autor é “uma das posições assumidas pelo sujeito no discurso, sendo ela a mais afetada pela exterioridade (condições sócio-históricas e ideológicas) e pelas exigências de coerência, não-contradição e responsabilidade.”. Ferraz Silva (2008) afirma que um texto não é propriedade de um autor, mas sim tem sua autoria compartilhada pelas outras vozes partilhadas no discurso e pelo leitor que atribui significados ao que foi lido. Portanto:

[...] a interpretação de um texto não pode ser exclusivamente de quem o teceu, assim como quem escreve um texto não será nunca seu autor soberano: o discurso nunca é constituído de uma única voz; é polifônico, gerado por muitas vozes, muitos textos que se cruzam e se entrecruzam no espaço e no tempo; resultado que flui para dentro do leitor, passando a fazer parte da sua fala, de seus textos. (FERRAZ SILVA, 2008, p. 360).

Ainda segundo Ferraz e Silva (2008, p. 363), “[...] a construção do autor não se dá sem a formação do leitor, visto que sua competência discursiva depende das histórias de leitura do sujeito, a fim de que se constitua, de fato, coautor de textos lidos e produzidos.”. Nesse sentido, a constituição da autoria de um texto dependeria, além do discurso produzido por quem o escreve, da tomada de posição por parte do leitor e de seu entendimento perante o que lê. Possenti (2012) aborda a autoria sob a ótica da existência de um locutor, que seria um responsável pelo que diz, e de uma singularidade, que refere-se às peculiaridades da existência de cada autor. O autor ainda aponta que:

Como condição mínima, diria que é impossível pensar nesta noção de autor sem considerar de alguma forma a noção de singularidade, que, por sua vez, não poderia escapar de uma aproximação - bem feita - com a questão do estilo [...]. Trata-se, pois, de tornar objetiva essa noção - quem sabe detectável em traços, em indícios, com os riscos de que isto seja entendido como uma proposta que se limite a enumerar traços necessários e suficientes. (POSSENTI, 2002, p. 108).

Baptista (2011) corrobora com Possenti ao propor a ideia de singularidade, marcada pelas possibilidades de constituição da autoria serem diferentes a cada sujeito. Em uma mesma turma escolar ou acadêmica, por exemplo, a autoria se constitui de modos distintos, desde os elementos linguísticos até a materialidade discursiva. Tendo em vista que são alunos da mesma turma, orientados pelo mesmo professor – talvez com comandos diferentes – visualizamos a presença de modos singulares de construção de cada texto. Por isso, o autor nos explica que há, em relação à autoria, uma:

[...] singularidade do sujeito, já que há um modo peculiar de enunciar que se concretiza por meio de determinadas estratégias e manobras de autoria que indicam uma tomada de posição e um querer-dizer do autor. E, sendo assim, entendemos que na progressão textual, na medida em que se constroem os sentidos, por meio de movimentos como prospectivos e retrospectivos, são tomadas posições e decisões por parte do sujeito com vistas a realizar um projeto de texto. Desse modo, sugerimos que as escolhas operadas pelos produtores do texto sobre o material linguístico de que dispõem, visando orientar o coenunciador na construção do sentido, podem ser interpretadas a partir de uma perspectiva linguístico-discursiva. Esse deslocamento nos leva a aventar a hipótese de que essa construção do sentido é uma forma de intervenção do sujeito na linguagem, portanto, é autoria. Para que haja construção de sentido são ativadas certas estratégias e manobras pelo sujeito ao enunciar. (BAPTISTA, 2011, p. 29-30).

Pensamos que, em termos discursivos, os textos são permeados pela subjetividade, pelo histórico e pelo social, em uma tentativa do sujeito de se colocar como autor e assumir posicionamentos perante sua escrita. Seguindo, geralmente, esquemas pré-construídos, os sujeitos podem sentir-se mais ou menos autorizados e se inserirem no texto, recorrendo a construções mais particulares e subjetivas.

Conhecendo a visão sobre a autoria por parte de diversos autores, dimensionamo-nos novamente sob a ótica da AD, visando à compreensão da escrita acadêmica como a materialidade discursiva na qual o sujeito se constitui. Na AD, considera-se a língua em funcionamento, materializada no discurso e indissociável desse (ORLANDI, 2009). No campo discursivo não se desconsidera a língua, mas a pensamos na e pela constituição dos sentidos que, na fala, nos momentos de interlocução, não podem ser contidos ou encapsulados. Conforme Foucault (1996), o ponto de partida para a Análise de Discurso é o homem tomado em sua fala, a realização concreta do sistema linguístico formal, pois é nessa ação que podemos observar o discurso e o próprio sujeito constituindo-se. Conforme Ferreira (2001, p. 14), o discurso é:

Objeto teórico da AD (objeto histórico-ideológico), que se produz socialmente através de sua materialidade específica (a língua); prática social cuja regularidade só pode ser

apreendida a partir da análise dos processos de sua produção, não dos seus produtos. O discurso é dispersão de textos e a possibilidade de entender o discurso como prática deriva da própria concepção de linguagem marcada pelo conceito de social e histórico com o qual a AD trabalha.

Sabemos que os discursos são o “[...] efeito de sentidos entre os interlocutores [...]” (ORLANDI, 2009, p. 21). Desta forma, analisar discursos produzidos por acadêmicos, buscando a compreensão de como se constitui a autoria nesse meio é um trabalho de reflexão sobre os sentidos que emergem desses discursos e os elementos da exterioridade que interferem nessas composições, pois é pela escrita que o sujeito insere-se no meio sociocultural, e, com isso, “[...] pelo ato da escrita, ele autoriza-se a examinar, avaliar, expressar ou silenciar; nesse silêncio (o não-dito), ele abre espaço para a presença do outro, seu interlocutor [...]”. (FERRAZ SILVA, 2008, p. 364).

É importante, ainda, para que possamos pensar na noção de autoria na universidade, delimitarmos quais gêneros mais circulam na esfera acadêmica, de modo a compreendermos a que tipo de autoria nos referimos, afinal de contas, são gêneros específicos que se dão sob condições de produção também peculiares, sendo que “[...]são os gêneros que orientam o sujeito-autor no processo de comunicação e o interlocutor no relativo acabamento do enunciado.”. (PEREIRA; BRAGA, 2015, p. 308-9). Sabemos que os principais gêneros produzidos na universidade são resumos, resenhas, artigos, ensaios, projetos, relatórios, fichamentos, monografias, entre outros. Assim, ao constituir-se como autor de sua escrita acadêmica, o sujeito opera com modelos já estabilizados, adequando discursos de acordo com o direcionamento de sua área de estudo. Para Pereira e Braga (2015, p. 311):

Outra questão importante é entender que os gêneros do discurso são formas de organização de nosso discurso, permitindo a comunicação social inteligível. Imaginemos se, ao escrever uma *dissertação de mestrado*, cada um seguisse um modo específico de escrita à luz da criatividade subjetiva. Mesmo sendo plásticos e fluidos, os gêneros são enunciados estáveis, organizando nosso discurso, refletindo as condições específicas e as finalidades de cada esfera social por meio da relativa estabilidade (regularidade) do objeto temático, como também do estilo e da orquestração composicional. As instâncias estão indissolúvelmente ligadas no todo do enunciado e são igualmente determinadas pela especificidade da esfera.

Nossa reflexão refere-se mais à questão dos modos de inscrição do sujeito em sua escrita na universidade do que propriamente ao seguimento a estruturas pré-estabelecidas, tendo em vista que essa estabilidade nos formatos dos gêneros é inerente aos textos de fora da esfera acadêmica, inclusive. Nesse sentido, pensamos que sua constituição como sujeito-autor está entrelaçada a uma série de relações sócio-histórico-cultuais que nortearam suas produções, já que “[...] há na base de todo discurso um projeto totalizante do sujeito, projeto que o converte

em autor. O autor é o lugar em que se realiza esse projeto totalizante, o lugar em que se constrói a unidade do sujeito.”. (ORLANDI, 2009, p. 73). Assim, quando o autor reflete em seu discurso a sua própria constituição como sujeito, está atrelado ao fato de que quando o sujeito produz o seu dizer, e não somente sua fala, está exercendo a autoria, em um processo que envolve as relações sócio-histórico-culturais e o modo de enxergar e considerar o outro, pois, segundo Orlandi (2009, p. 74), a função-autor “[...] é uma função discursiva do sujeito, estabelece-se ao lado de outras funções, estas enunciativas, que são o locutor e o enunciador [...]”.

Sob a ótica da AD, a autoria é considerada em sua relação com o discurso, sendo que “[...] o autor é uma função específica e discursiva do sujeito constituído historicamente no interior das formações discursivas, afetado pela língua em seu modo de construir, inserir-se e referir-se aos discursos.”. (BRAGA, 2015, p. 5). Conforme Orlandi (2009), não há sentido sem interpretação e sem a presença de uma ideologia que constitui não somente o sentido, mas também o sujeito, que é interpelado por ela na produção de seu dizer. Todavia, o sujeito não se dá conta de que seu discurso, muitas vezes, não está passando por um apagamento, mas está sendo afetado pelo interdiscurso, que, segundo Orlandi (2009), fala antes e em outros lugares. Ao constituir-se em determinada Formação Discursiva, o sujeito reproduz discursos que nela circulam e são permitidos, aprovados e propagados.

Orlandi (2001, p. 109-110) declara ainda que, para a constituição da autoria, “[...] a escola é necessária. Embora não suficiente, uma vez que a relação com o fora da escola também constitui a experiência da autoria.”. Desde a infância iniciamos a manipulação de palavras no intuito de nos comunicarmos seja oralmente ou de modo escrito. Na escola, esse movimento de construção de textos com fins específicos como a avaliação e a divulgação começam a surgir como possibilidades dos sujeitos se constituírem como autores, porém, a atividade de produção de textos nem sempre é estimulada na escola e, na universidade, a produção de sentidos é orientada.

Assim como a escola é definida como um local onde os sujeitos têm experiências de autoria e a constroem de modo gradativo, consideramos também a universidade como um ambiente para a constituição de autores no decorrer de um percurso formativo. Nessa perspectiva, pensamos em um espaço específico com situações discursivas específicas que oferecem ao acadêmico possibilidades de atuação com os discursos voltados para a satisfação de um propósito, seja a avaliação, a publicação, a divulgação, entre outros, e para o atendimento a uma prática social moldada pela memória institucional. Tendo em vista essas informações, compreendemos como a autoria é afetada pelas relações sociais.

Em nossa análise, buscamos essas marcas do autor que escreve e se inscreve (ou não) em seus textos – aproximando-se e/ou distanciando-se do seu dizer – e produz sentidos. Nesse viés, consideramos que o que caracteriza os efeitos de autoria em um texto são as escolhas, desde as gramaticais até as discursivas, os elementos de coesão e coerência escolhidos para a tessitura daquele discurso, o léxico, a abertura a vozes de outros, a adjetivação, a marcação de lugares de fala. Possenti (2002, p. 112), afirma que:

As verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, não do texto ou da gramática - veja-se que se tentou sumariamente, dar objetividade à autoria; ela nem cai do céu, nem decorre automaticamente de algumas marcas, escolhidas numa lista de opções possíveis. Trata-se de fazer com que entidades e ações que aparecem num texto tenham exatamente historicidade [...]. Trata-se de eventos e de coisas que tem sentido.

Ainda nessa direção, Orlandi (2004, p. 69) afirma que a autoria "[...] se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim.". Essa produção de sentidos necessária para a existência de autoria é confirmada pela definição do autor como organizador e detentor do controle (ilusório) sobre o que diz. Considerando a escrita acadêmica, o imaginário que perpassa a noção de texto é o de que ele é constituído pela ilusão da completude, de unidade, da correta utilização de regras gramaticais, da existência de coesão e coerência, o que configuraria um texto bem escrito. Porém, cabe lembrarmos da perspectiva de Pêcheux (1995), quando explica que o sujeito, ao produzir discursos, é tomado por duas formas de esquecimentos. O esquecimento número um - o ideológico - refere-se à ilusão de que o sujeito é a origem de seu dizer. Para Grigoletto (2008, p. 49), “o sujeito da AD não é o indivíduo, sujeito empírico, mas o sujeito do discurso, que carrega consigo marcas do social, do ideológico e do histórico, mas tem a ilusão de ser a fonte do sentido.”. O esquecimento número dois é aquele em que o sujeito tem a ilusão de controle sobre o dizer, considerando que o que foi dito só poderia ser dito daquela forma. Orlandi (2008), em sua discussão sobre a noção de autoria, afirma que geralmente exige-se que um texto tenha efeitos de clareza, de começo, meio e fim, porém, para a AD, o texto é lugar de incompletude, do inacabamento. Conforme Orlandi, 1996, p. 76-77):

[...] pela incompletude da linguagem – todo texto tem a ver com outros textos, existentes, possíveis ou imaginários, pois ele tem sobretudo uma relação necessária com a exterioridade, estabelecendo assim suas relações de sentido – e pela dispersão do sujeito – que aparece em sua descontinuidade no texto – [que] o autor [e também o leitor] não realiza[m] jamais o fechamento completo do texto [...].

Nessa perspectiva, o acadêmico mostra-se de modo mais ou menos notório em seu dizer, em uma tentativa de inscrição da subjetividade. Ademais, existem os elementos relacionados às condições de produção do texto e à historicidade de discursos que orientam os percursos e a organização do curso no qual o acadêmico insere-se, por isso é importante a mobilização dos discursos de documentos oficiais e historicidades que dialogam com o que foi produzido pelos alunos, embora as condições de produção desses discursos sejam bem diferentes. Para Possenti (2002, p. 121):

[...] há indícios de autoria quando diversos recursos da língua são agenciados mais ou menos pessoalmente - o que poderia dar a entender que se trata de um saber pessoal posto a funcionar segundo um critério de gosto. Mas, simultaneamente, o apelo a tais recursos só produz efeitos de autoria quando agenciados a partir de condicionamentos históricos, pois só então fazem sentido.

Sendo assim, mobilizamos também, para o entendimento dos discursos analisados, os discursos produzidos em relação à escrita em documentos oficiais do Curso em questão, mais precisamente no Projeto Pedagógico e no currículo, além de considerar a historicidade da constituição dos cursos de Letras no Brasil e na UFSC. Somado a isso, apresentamos elementos relativos às condições de produção dos textos, considerando o percurso de formação do aluno. Ao analisarmos o currículo do curso e sua exposição quanto à escrita na organização das disciplinas, nas ementas e nos objetivos propostos, buscamos verificar principalmente se ocorre o que propõe Cerutti-Rizzatti e Dellagnelo (2016, p. 66):

Disciplinas acadêmicas do campo da Produção Textual tendem a se organizar com enfoques tais há algum tempo, e não nos parece que, a partir deles, venha se consolidando a educação para a autoria. Nossas experiências em docência nelas, mesmo que sob “nobres” propósitos, têm sinalizado para essa inoperância. Com elas, temos aprendido que acadêmicos tendem a manter-se sob efeitos de orientações dessa ordem ao longo das disciplinas que as tomam como objeto de ensino, desvencilhando-se dessas orientações tão logo não estejam mais dependentes dos “créditos” correspondentes a essas mesmas disciplinas, o que leva docentes, ao final da graduação, a interpelarem seus alunos na busca de saber por que/se “não cursaram disciplinas em que lhes tenham ensinado questões notacionais, normativistas e afins. Se o fizeram, como “não sabem escrever?”.

A memória discursiva que perpassa os discursos documentais-institucionais, inclusive os currículos, relaciona-se aos discursos que se repetem e se atualizam por meio do interdiscurso, instituindo-se como constituinte da linguagem, dos sujeitos e da sociedade. Para Orlandi (2009, p. 31), a memória é “[...] o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra.”. Compreendemos que a constituição da autoria pelos acadêmicos está

diretamente relacionada às escolhas e propostas elencados no planejamento do Curso, por isso a relevância de analisarmos também o modo como a escrita é mobilizada nesses discursos institucionais e documentais que tanto impactam na (des)autorização do dizer.

Finalmente, com a mobilização de noções relativas à autoria temos uma base para a reflexão sobre a escrita que é produzida nessa esfera permeada historicamente pelos discursos científico e pedagógico e pela memória institucional, que juntos delimitam uma inscrição dos sujeitos alunos-universitários em uma língua e em um discurso que devem pautar-se, predominantemente, na neutralidade, impessoalidade e objetividade. Nesse viés, a escrita acadêmica, muitas vezes, impõe-se como um desafio para o alçamento à autoria pelos acadêmicos em seu processo de formação e de produção da escrita.

1.2 A ESCRITA ACADÊMICA: (DE)LIMITAÇÕES E ATRAVESSAMENTOS

O ato de escrever na universidade é seguidamente objeto de estudo no campo da linguística, seja pela relevância da compreensão acerca de seus modos de constituição ou por revelar uma certa complexidade em seu funcionamento. Na perspectiva da escrita acadêmica, temos, conforme Fabiano-Campos e Alves (2014, p. 276), que “[...] a escrita no ensino superior é compreendida sob diferentes perspectivas teóricas no campo dos estudos da linguagem”, sendo abordados aspectos quanto à estrutura, ao discurso, ao plágio, às dificuldades. Então, lançamos sobre nosso objeto de estudo um olhar destinado à compreensão de como o sujeito, inserido em condições de produção específicas, faz uso de determinadas construções em sua escrita para materializar o seu dizer, constituindo-se como autor no (per)curso de formação acadêmica.

Para Furlanetto (2014, p. 63), “[...] escrever é um processo discursivo, criativo ainda que não se trate de produção artística, e que não é transcrição de conhecimento efetivado, já desenvolvido mentalmente; é, antes, modo de descobrir o que sabemos e formular, a um alto custo, o que desconhecemos.”. Sob essa ótica, precisamos destacar que as práticas de escrita na universidade situam-se entre a orientação para que se produzam dizeres autênticos, originais e criativos e o direcionamento para a apropriação de discursos cristalizados e regras delineadas pela/na/para a universidade pela amálgama dos discursos pedagógico, científico e acadêmico.

Podemos afirmar que na escrita acadêmica os caminhos para a construção da autoria são diferentes do que em outro âmbito, como o literário ou o escolar, por exemplo. Na universidade, a escrita que predomina é aquela que exige um efeito de verdade e de objetividade, características indispensáveis do discurso da ciência, que é designada como “[...]”

estatuto estruturante da universidade e do campo acadêmico.”. (PEREIRA, 2013, p. 217). A escrita acadêmica tem como base o imbricamento entre o discurso pedagógico, o discurso científico e o discurso acadêmico, portanto, ser autor nesse espaço significa seguir pré-determinações, ocultar o “eu” escritor, adequar-se a “modelos” de escrita; o que ocorre, pode-se dizer, é “[...] a manipulação da palavra com vistas à manipulação das ideias.”. (PEREIRA, 2013, p. 217).

Nesse viés, temos, conforme Pêcheux (1995, p. 266), que na forma-sujeito do discurso “[...] coexistem, indissociavelmente, interpelação, identificação e produção de sentido”, o que engloba a relação do sujeito com o saber e sua identificação com uma Formação Discursiva (doravante FD). Segundo Pêcheux (1995, p. 160), a FD é “[...] aquilo que, em uma formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito [...]”. Para Foucault (2008, p. 430):

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva*.

Os discursos produzidos pelos sujeitos em uma sociedade inscrevem-se em uma determinada FD, a qual se ligam e se determinam os sentidos produzidos na/pela materialidade discursiva. Orlandi (2008, p. 19) afirma que “as palavras mudam de sentido ao passarem de uma formação discursiva para outra [...]”. Assim, cada FD caracteriza-se pela heterogeneidade resultante das relações de sentido constituídas, pois “elas são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações” (ORLANDI, 2009, p. 44). Sob a perspectiva da FD da ciência, diretamente ligada à escrita acadêmica, temos que:

O mundo da ciência fez disseminar a ideia de que éramos capazes de controlar a verdade por intermédio do controle do discurso: apoiados na pretensão de controlar o discurso e sua origem, os cientistas desconsideravam que a gênese da linguagem, do discurso e da escrita é a própria história. Ora, a contingência histórica representa o conjunto de condições de possibilidade da emergência de uma certa linguagem, de um certo discurso, de uma certa gramática e de uma certa semântica. (PEREIRA, 2013, 217).

Percebemos que a ciência autoriza ou desautoriza a utilização de determinados elementos na composição de seus discursos. Na perspectiva científica, a língua é transparente,

objetiva, clara, neutra e impessoal, o que ressoa na escrita acadêmica, que adere (in)voluntariamente a essa ideia de discurso da verdade. Buscamos repensar, então, as possibilidades de entendimento de como o sujeito se apropria e se insere nesse discurso científico e acadêmico, que é perpassado pelo discurso pedagógico, sob a perspectiva da AD, que não trabalha com a “[...] língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas [...]”. (ORLANDI, 2009, p. 15-16).

Em relação à submissão do aluno-universitário ao discurso pedagógico, podemos afirmar que essa condição permeia a totalidade do processo formativo, pois a voz que orienta, solicita, avalia, corrige, ensina e explica, entre outras possíveis ações, faz-se presente perante a elaboração de textos pelos alunos. Orlandi (1983), ao abordar o discurso autoritário e tocar na questão do discurso pedagógico, salienta que o papel do professor vem sendo, muitas vezes, o de transmissão de informações, de modo distanciado do aluno, como se o saber fosse de sua propriedade e somente precisasse ser repassado ao estudante, que o receberia de forma passiva. Nessa visão, o dizer do professor é aquele cristalizado, moldado pelo discurso científico, que ressoa em todo o espaço universitário e que o alça ao posto de detentor do conhecimento, enquanto o aluno é visto como o sujeito que precisa e está ali para ouvir e aprender.

Quando Orlandi (1983) situa o discurso pedagógico na esfera dos discursos autoritários, remete-se à relação de contenção da polissemia, da produção de sentidos e significados que pode ocorrer quando o sujeito-professor é colocado ou coloca-se como detentor do saber e posiciona o aluno em subordinação dentro do contexto discursivo. Ademais, ao fazer uso do discurso da ciência, o professor apropria-se da voz do cientista e funde-se à sua imagem, o que gera uma ilusão de que ele próprio é o cientista, e então, “[...] há aí um apagamento, isto é, apaga-se o modo pelo qual o professor apropria-se do conhecimento do cientista, tornando-se ele próprio possuidor daquele conhecimento.” (ORLANDI, [1983] 2011, p. 21). Assim, ao contrário do discurso lúdico, que apresenta a possibilidade de reversibilidade, de troca entre os interlocutores, e do discurso polêmico, que exerce certo controle sobre o que pode ser dito, circulando entre a paráfrase e a polissemia, o discurso autoritário barra a produção de sentidos (ORLANDI, 1983). Destarte, esses tipos de discurso deveriam coexistir no processo pedagógico, para que tanto professor quanto aluno pudessem produzir discursos e sentidos para a constituição do processo de ensino-aprendizagem.

Para compreender, ainda, a questão da (de)limitação, do condicionamento, da regulação e da produção de discursos, recorreremos à obra *A Ordem do Discurso*, na qual Foucault (1996) discute sobre a produção e o modo como procedimentos externos e internos

controlam os discursos. Um dos processos externos que incidem nos discursos, controlando-os, é a exclusão, na qual está contida a interdição, que delimita o que não pode ser dito em determinadas circunstâncias; e a rejeição ou separação, que indica os dizeres que sequer podem ser considerados dentro da sociedade e que, por conseguinte, são silenciados e apagados. Para Foucault (1996), a vontade de verdade também é um procedimento de exclusão, que “[...] apoia-se sobre um suporte institucional” (FOUCAULT, 1996, p. 17) e que incide na produção de discursos, legitimando e validando somente uma gama deles em detrimento de outros. Esse desejo de verdade atravessa a sociedade ao longo dos séculos, imbricado às relações de poder e ao exercício de pressões e coerções sobre os demais discursos e a sociedade.

Por outro lado, os procedimentos internos são aqueles “[...] que funcionam, sobretudo, a título de princípios de classificação, de ordenação, de distribuição, como se se tratasse, desta vez, de submeter outra dimensão do discurso: a do acontecimento e do acaso.” (FOUCAULT, 1996, p. 21). Dessa forma, são inerentes aos próprios discursos e ditam seu funcionamento. O primeiro deles são os comentários, que “repetem, glosam e comentam” (FOUCAULT, 1996, p. 24) discursos originais e criadores. O segundo é o autor, entendido como “princípio de agrupamento do discurso” e como aquele “que dá à inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real.” (FOUCAULT, 1996, p. 28). Nesse viés, o autor limita o acaso do discurso pela atribuição de uma identidade ao sujeito que produz sentidos pelo/nos discursos. Finalmente, o terceiro procedimento é a disciplina, que delimita campos em que os discursos devem estar contidos e nos quais são cerceados por regras e definições. (FOUCAULT, 1996).

Como vemos, a questão da produção de discursos na sociedade é complexa e pode ser analisada sob diferentes prismas. Quando refletimos sobre a escrita acadêmica, que é incidida pelos discursos científico, pedagógico e acadêmico, não podemos desconsiderar os atravessamentos do simbólico, do político e da historicidade. Ao mobilizarmos o arcabouço conceitual e metodológico da AD para o desenvolvimento desta pesquisa, tratamos a escrita acadêmica como um discurso permeado pela historicidade de outros discursos, e que se relaciona com a memória institucional, que, por sua vez, constitui a historicidade e a identidade das instituições, já que, segundo Orlandi (2006), essa memória cristaliza e estabiliza discursos dentro desses locais e no meio social. Desse modo, podemos afirmar que a memória institucional é aquela que é propagada, cristalizada e perpetuada, sendo, assim, “[...] a que as Instituições (Escola, Museu, eventos etc.) praticam, alimentam, normatizando o processo de significação, sustentando-o em uma textualidade documental, contribuindo na individualização dos sujeitos pelo Estado.” (ORLANDI, 2006, p. 05). Assim sendo, dizemos que a língua(gem)

na/da universidade é delineada pelos modos como o sujeito relaciona-se com as condições de produção envolvidas no processo de autorização e materialização do seu próprio dizer.

As instituições de Ensino Superior, de modo geral, têm suas ações pautadas por relações de poder e pelo político, resultando em múltiplas visões, missões, objetivos e valores que refletem diretamente nas escolhas e percursos determinados pela comunidade acadêmica na formação de licenciados, bacharéis e tecnólogos que vêm suprir as demandas das diferentes configurações do mercado de trabalho, da globalização e do desenvolvimento tecnológico, por meio do desenvolvimento de atividades de pesquisa, ensino e extensão. Esse processo de construção da identidade institucional parte de moldes já contemplados ao longo da história, em diferentes meios sociais.

Além de considerar a memória institucional que direciona práticas dentro das universidades, cabe-nos refletir sobre a escrita acadêmica como um ato que envolve a observação dos modos de produção utilizados pelo acadêmico, que ocupa o lugar de aluno, profissional em formação, licenciando e pesquisador. Nessa ação, a escrita acadêmica entrelaça-se com a escrita científica, espaço de produção dos mais variados tipos de conhecimento que convergem para um objetivo em comum que é delineado pelo discurso científico: o estabelecimento da verdade, pois

[...] a escrita científica é fundamental para a constituição da ciência. Para além de uma forma da prática e da relação com o mundo, na constituição de verdades, a ciência ancora-se em uma certa *performance* discursiva que constitui campos de validade. A escrita científica busca dar corpo à interpretação objetiva da realidade, superando o imediatismo da opinião e do senso comum, buscando expedientes de universalização e generalidade. (PEREIRA, 2013, p. 216).

Nessa busca pela constituição da verdade, o acadêmico faz uso de meios de escrita que incluem os diferentes modos de constituição de efeitos de autoria. Dessa forma, ao olharmos discursivamente para a constituição de um texto, podemos entender como o sujeito-autor é ou não absorvido pela linguagem e como a representa, tendo em vista que “[...] a língua, em seu modo específico de inscrição histórica e de existência material, consiste, pela memória discursiva que a acompanha, de um material inseparável do sujeito que ela constitui.” (PAYER, 2006, p. 12).

Principalmente no âmbito da escrita acadêmica, Pereira (2013, p. 213) discute sobre as condições de produção e de existência da língua escrita mobilizada no discurso científico, que “[...] sempre produz efeitos de verdade.” Para Gadet e Pêcheux (2004, p. 45), o sujeito utiliza a língua para “[...] construir seu império de ciência e de texto”, pois a considera como

constitutiva de seus discursos e de si mesmo nos processos de escrita e reflexão, bem como de constituição de verdades. Desse modo, é de nosso interesse analisar como ocorre a mobilização de recursos para a constituição da autoria nos textos dos acadêmicos do curso de Letras, visando à compreensão do sujeito em relação ao seu dizer.

A universidade é um espaço no qual são desenvolvidas práticas sociais direcionadas para a produção de conhecimentos e, por conseguinte, tendem a ser consideradas mais formais e diferenciadas dos outros níveis de escolarização. O contexto universitário é, portanto, um local de produção dos mais variados tipos de conhecimento e gêneros específicos que emergem desafios e problemáticas inerentes à escrita produzida no ensino superior. Nessa perspectiva, o processo de interação dos sujeitos com o espaço universitário, com o corpo docente, com a organização institucional e com o rigor científico que permeia o que lhe é oferecido e o que lhe é solicitado faz parte da construção dos seus discursos e do modo como o mesmo compreende os discursos validados e considerados pertencentes à esfera da universidade. Nesse contexto acadêmico, observa-se a circulação de uma gama específica de textos, de saberes, linguagens, relações de poder e identidades. De acordo com Vieira e Faraco (2019, p. 7):

[...] nem sempre a experiência escolar no ensino básico favorece – como seria desejável – o domínio maduro do escrever. E, no entanto, ao entrarmos na universidade, esse domínio é indispensável porque a vivência universitária está direta e intrinsecamente vinculada à língua escrita, ao ler e ao escrever. Temos de escrever desde apontamentos para estudar até relatórios, resenhas, trabalhos de conclusão de cursos, dissertações e teses, obras de referência em cada campo, literatura de apoio [...].

Geralmente, a culpa pelo fracasso do aluno em seu processo de escrita na universidade recai sobre o próprio aluno, porém, essa responsabilidade não deve ser direcionada exclusivamente para um sujeito envolvido na formação, mas que sejam repensados os caminhos que estão sendo usados e quais as maneiras de interferir e mobilizar formas de auxiliar o acadêmico nesse processo. É preciso que a universidade assuma seu papel formativo que vai além do prestígio gerado pelo reconhecimento da mesma como um lugar de produção científica. Uma das preocupações deve ser a de ensinar ciência, certamente, mas que isso não ocorra de maneira unicamente teórica (KERSH, 2014). Ainda, consoante a Kersh (2014, p. 62):

Cada um de nós é desafiado quando está diante do novo, diante de um gênero nunca produzido. É o que provavelmente acontece com nossos alunos, quando se veem diante dessa tarefa. Falta dar a quem produz textos – alunos e professores – as

orientações adequadas e completas, acesso a vários textos do gênero, para que analisem, comparem, percebam a estrutura, a linguagem social da esfera em que esse gênero circula. Muitas vezes, falta trabalho efetivo com o gênero antes de chegar à produção.

Essa situação de desconhecimento dos gêneros textuais que circulam na esfera acadêmica pode acarretar experiências não tão positivas aos acadêmicos, por isso é indicado que o contato com esses gêneros seja mediado pelo docente que já conhece e trabalha com esses textos e que essa função não seja somente do docente que leciona a disciplina de prática textual, mas de todos os docentes que solicitam esses textos aos alunos. De acordo com Kersh e Santos (2017), o aluno, ao inserir-se no meio acadêmico, passa a ter contato com textos e modos de produzir a escrita diferentes daqueles comuns à escola, sobretudo no período do Ensino Médio, sendo assim, a sua forma de escrever já se encontra, logo no início do percurso formativo, distante das propostas dos docentes da universidade.

Ainda de acordo com Kersh e Santos (2017), a escrita e a linguagem acadêmica em si precisam ser aprendidas (pelos alunos) e ensinadas (pelos professores) a partir dessa entrada do acadêmico no meio universitário. O acadêmico precisa, então, “[...] ser iniciado no discurso acadêmico, o que não ocorre facilmente, tendo em vista ser um novo discurso que deve ser aprendido, uma nova linguagem social que precisa ser apre(en)dida, que não apenas forma, mas transforma, leva o aluno a construir novas identidades [...]”. (KERSH; SANTOS, 2017, p. 94). Como se trata, portanto, de um projeto coletivo onde professores e acadêmicos se inscrevem, é necessário que as atenções e a produção de conhecimentos não sejam centradas em poucos indivíduos, mas em todos os envolvidos e na extensão das práticas sociais que constituem os alunos e o exterior da universidade. Além disso, o aluno ingressante tende a carregar para sua escrita experiências desenvolvidas em sua trajetória como aluno da Educação Básica, bem como em outras esferas da atividade humana.

Há, portanto, o estranhamento e, muitas vezes, a rejeição em relação aos textos que lhe são apresentados para leitura ou produção. Um dos maiores problemas, nesse âmbito, é que os gêneros textuais que circulam na esfera acadêmica – considerando todos os cursos existentes – são, na maioria das vezes, impostos ao estudante sem maiores explicações e orientações, de modo que o sujeito, desconhecendo as características dos textos, pode enfrentar dificuldades para produzi-los e compreendê-los. Ao adentrar na universidade, o aluno traz consigo uma base de saberes provenientes do contexto escolar que poderá ser mobilizada como ponto de partida para a produção de novos conhecimentos na esfera acadêmica, onde, supostamente, eles terão contato com gêneros diferentes dos escolares e com uma demanda maior de leituras

e solicitações de produções escritas.

Nessa passagem de um lugar discursivo – o de aluno de escola – para outro – o de aluno universitário – o sujeito é atravessado por diferentes FDs. O lugar discursivo delineado pela universidade insere o acadêmico na FD acadêmica – e na científica, inevitavelmente – sendo que as FDs compõem as Formações Ideológicas (doravante FI) “[...] e determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição em uma conjuntura dada.” (ORLANDI, 2008, p. 19). As FDs não podem ser consideradas como “[...] blocos homogêneos funcionando automaticamente. Elas são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações” (ORLANDI, 2009, p. 44), desse modo, o funcionamento discursivo de uma FD é constituído pela heterogeneidade dos discursos que circulam em seu interior, que estabelecem diferentes relações de sentidos.

O lugar discursivo “[...] só existe discursivamente porque há uma determinação do lugar social que impõe a sua inscrição em determinado discurso” (GRIGOLETTO, 2008, p. 54), sendo assim, o acadêmico passa a se situar em um contexto onde as condições de produção de seus discursos são outras, permeadas por coerções, regras e pelo atravessamento de discursos paralelos, como o científico e o pedagógico. Nesse viés, o sujeito, a partir do lugar social em que se encontra, passa a ocupar uma posição específica no discurso, pois “[...] o sujeito, na análise de discurso, é posição entre outras, subjetivando-se na medida mesmo em que se projeta de sua situação (lugar) no mundo para sua posição no discurso.” (ORLANDI, 1999, p. 17). Destarte, ao entrar na universidade, o aluno, em seu lugar discursivo, vai deparar-se com uma demanda de circulação de textos que geralmente não integrava sua rotina de leituras escolares ou pessoais até então. Na esfera universitária os textos que circulam são outros e esse aluno vai precisar se familiarizar com esses tipos de produções escritas, como resenhas e resumos, especialmente no que diz respeito às delimitações estruturais e discursivas requeridas nesse contexto. De certa forma, o aluno costuma sentir-se apreensivo, principalmente no início do curso, com a necessidade/exigência de produzir textos e colocar-se como “dono” de seu dizer em um contexto que difere bastante do escolar, sendo mais complexo, permeado pelo científico e ancorado em obras e autores basilares daquele campo de estudo.

Durante o Ensino Médio, espaço de formação que antecede o ingresso na universidade, os alunos são, principalmente na atualidade, treinados a escreverem redações do tipo dissertativo-argumentativo como preparação para a realização da prova do Enem – Exame Nacional do Ensino Médio – ou de concursos de vestibulares, ou seja, a aprendizagem de outros

gêneros geralmente fica em segundo plano, o que pode ter reflexos no processo de escrita no contexto universitário e contribuir para um desconhecimento em relação aos textos que são solicitados. Vemos, portanto, que o lugar social ocupado pelo sujeito serve como base para a constituição de seus discursos, pois “[...] as posições de sujeito se definem igualmente pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos [...]”. (FOUCAULT, 2008, p. 58).

Resumidamente, o sujeito-acadêmico, ao adentrar em uma universidade, pode deparar-se com uma demanda de produções textuais que destoam das que ele estava habituado a ver/produzir na escola, especialmente no Ensino Médio, fase que geralmente precede a universitária. Nessa direção, abordamos a necessidade de reconhecer a escrita acadêmica como uma prática que, além de servir como base avaliativa, apresenta-se como um momento de atualização e construção de (novos) saberes. Segundo Kersh e Santos (2017), o aluno precisa aprender, por meio de orientações dos professores, principalmente, a construir um texto trabalhando coerentemente as múltiplas vozes que permeiam o texto, a sua e a dos outros: a voz dos autores que foram mobilizados para referenciar dizeres e a sua própria voz. Mais adiante, analisaremos o Projeto Pedagógico e a matriz curricular do curso cujos alunos participantes desta pesquisa integram, buscando refletir sobre como é (se é) proposta uma educação voltada para o desenvolvimento da autoria no que é previsto para os alunos em termos de práticas de escrita durante o Curso.

O que ocorre, geralmente, é que o acadêmico pode estar mais ou menos familiarizado com a escrita dos gêneros discursivos solicitados na universidade, porém, quando escreve, faz uso de elementos que fazem parte de seu conhecimento, aprendizados de sala de aula, leituras, orientações dos professores, observações e experiências no meio social ou no contexto universitário. Nessa perspectiva, temos, ao adentrar no contexto universitário, e no decorrer dele, o encontro com determinados gêneros discursivos que são apresentados e solicitados ao acadêmico. Além disso, espera-se que o mesmo produza algo novo, que formule dizeres originais, porém, com as limitações impostas pelos discursos que permeiam os textos acadêmicos. Considerando a perspectiva da AD sobre a análise discursiva, especialmente no caso da existência de coerções e regulamentações em torno da escrita, Possenti (2009, p. 11) expõe que:

[...] pode-se conceber a AD como um conjunto de teorias sobre as restrições que o discurso sofre. Para a AD, é consensual que um discurso não circula em qualquer lugar, que não toma livremente uma forma genérica qualquer e que não pode ser interpretado de qualquer maneira por qualquer um. Ou seja, para a AD, de alguma

forma, interessa especificar em que medida cada fator funciona como uma restrição sobre o discurso, seja sobre sua circulação, seja sobre sua interpretação.

Isso significa dizer que, apesar de precisar escrever algo novo e próprio, a voz desse sujeito-autor não é, na maioria das vezes, autorizada a transparecer no texto, pois a impessoalidade e outras restrições preponderam no discurso acadêmico, que tem estreita ligação com o discurso científico. Vieira e Faraco (2019, p. 11), afirmam que:

Os textos que habitam a universidade se organizam a partir de certas possibilidades e restrições estruturais, temáticas e estilísticas que os caracterizam como pertencentes a este ou àquele gênero. Demandas e objetivos acadêmicos específicos solicitam gêneros específicos, organizados a partir de estruturas e formas também específicas.

Nesse viés, a aprendizagem de “[...] gêneros textuais produzidos e consumidos no domínio acadêmico, ou seja, no interior da universidade” (VIEIRA; FARACO, 2019, p. 10) é mobilizada em todas as fases formativas. Além disso, ao mesmo tempo que está aprendendo a produzir essa escrita acadêmica, o sujeito está também se familiarizando com a leitura de textos que têm como base o discurso da ciência, por isso, nesse contexto, “[...] escrever é também um encontro do sujeito (como autor) consigo mesmo (como leitor) em sua construção identitária.”. (FURLANETTO, 2014, p. 71). A adaptação dos sujeitos aos gêneros próprios da esfera acadêmica ocorre de modo heterogêneo para cada um, porém, no decorrer desse processo, passam a ocupar posições de autoria em sua escrita. Assim como em sua entrada na universidade o aluno pode encontrar-se mais filiado à posição-sujeito de acadêmico submetido às orientações e determinações do discurso pedagógico e científico em relação à escrita acadêmica, no decorrer do curso pode transitar entre essa mesma posição e outras, como a posição-sujeito de pesquisador, estagiário e professor em formação, estando na circularidade de lugares de autoria que influenciam principalmente nos modos de inscrição do sujeito no dizer.

Conforme os estudos de Fabiano-Campos e Alves (2014), a escrita no contexto universitário pode ser analisada e compreendida sob diferentes óticas e perspectivas teóricas. Como em toda “[...] produção escrita deve haver uma filiação simbólica, transmissão de uma herança, de marcas, de um nome” (FABIANO-CAMPOS, 2010, p. 79), é importante reconhecermos na escrita acadêmica os traços de um sujeito-autor que escreve, inscreve-se e deixa suas “marcas” no texto. Essa inscrição do sujeito em sua escrita pode ocorrer de modo mais ou menos visível, fator esse que é regulamentado pelos modos como o acadêmico sente-se autorizado ou não a mostrar-se ou ocultar-se em sua produção, sendo assim, percebemos

uma aproximação e/ou um distanciamento da subjetividade em relação ao dizer. Orlandi (1996) afirma que a autoria constitui-se ao mesmo tempo em que o sujeito constitui seus discursos, colocando-se como responsável pelo que diz/escreve.

Nesse diálogo, temos em mente que, ao analisar a escrita acadêmica, deparamo-nos com diferentes “[...] formas de mobilizar o discurso do outro” (FABIANO-CAMPOS; ALVES, 2014), por isso, ao tomá-la como objeto de investigação, não podemos nos esgueirar de trabalhar com a produção que é particular, mas que, ao mesmo tempo, é histórica e social, e, deste modo, reverbera vozes distintas características de um interdiscurso científico que ressoa através do tempo e da historicidade. Braga (2015, p. 127) pondera a algumas questões:

[...] a forma como os estudantes aderem (ou como são inseridos) ao discurso acadêmico no âmbito da universidade chama a atenção; como e de que modo os letramentos desse campo fazem sentido; além dos antagonismos entre professores e alunos decorrentes de suas relações com a leitura e com a escrita nessa esfera diante das demandas acadêmicas solicitadas, exigidas, cobradas e avaliadas.

O engajamento do acadêmico às práticas de escrita na universidade ocorre, geralmente, de modo gradativo, pois as relações entre os sujeitos participantes daquele contexto, como professores e colegas, além da produção dos textos, fazem parte da constituição do sujeito como autor. Segundo Fabiano-Campos (2010, p. 79), a apropriação do conhecimento é “[...] a possibilidade de o sujeito poder operar sobre e com a linguagem de modo singular, através da mobilização de elementos linguístico-discursivos que acabam por produzir marcas que caracterizam tentativas de produção do conhecimento.”. Além disso, a materialização dos discursos por meio da escrita acadêmica singulariza o sujeito, mas, ao mesmo tempo, é social, e, desse modo, reverbera vozes distintas características de um interdiscurso científico que ressoa através do tempo e da historicidade, permeado pela memória institucional e discursiva.

Nesse sentido, as análises desenvolvidas nessa pesquisa não têm o foco somente na estrutura textual das produções dos acadêmicos, mas também, e principalmente, nos fatores discursivos que compõem os significados e sentidos na/da produção. A reflexão sobre os modos de constituição da autoria nos textos dos alunos precisa levar em conta as formas de interação e de inscrição do sujeito com seu dizer, produzido sob condições de produção específicas e permeado por discursos outros. Dessa forma, passamos a compreender melhor como e por que ocorre a circulação e a construção dos gêneros textuais na universidade, bem como sua relação com o social e com o científico, podendo manifestar-se em diferentes práticas discursivas e, conseqüentemente, em diferentes usos da escrita. Na universidade, assim como em outros âmbitos, o autor situa-se em um jogo de negociações, pois trabalha

com novos saberes, com seu conhecimento prévio, com a intenção do discurso e com a aceitação/rejeição do leitor. Sendo assim, ao produzir o discurso acadêmico, imbricado ao discurso científico:

Quando escreve, para dar consistência à escrita, o autor deve negociar. Negociar com o campo empírico, já que a verdade pretendida não é, de modo geral, uma condição objetiva que existe fora do discurso. Negociar com seu próprio repertório, já que a escrita emerge e articula arranjos possíveis entre o que já se sabe, o que já se conhece e o que se está em via de dizer – muitas vezes, a escrita vem para dizer algo que ainda não sabemos, ela vem justamente para constituir um saber que, até ser escrito, era mero movimento do pensamento. E negociar com o leitor, qualquer que seja a sua condição [...]. (PEREIRA, 2013, p. 215).

Nessa ótica, o sujeito, ao ser exposto a determinados gêneros discursivos – seja para estudo, apreciação, produção, avaliação - busca conhecer e seguir estruturas de discursos que se estabilizam na constituição do ensino superior, moldados por condições de produção, por concepções que direcionam os sujeitos nas práticas de letramento desenvolvidas no interior dessa instituição educacional e, principalmente, pela FD da ciência que perpassa o funcionamento e a produção de discursos na universidade.

Ao escrever, o sujeito, inserido em condições de produção específicas, vê-se diante da necessidade de fazer escolhas para que seu projeto discursivo se efetive em texto, ou seja, utiliza determinadas construções em sua escrita para materializar o seu dizer e, assim, investe em certos sentidos e não em outros, em uma tentativa de constituir-se como autor. Para isso, o acadêmico utiliza repertórios formados por conhecimentos prévios, que variam para cada aluno, e outros advindos do processo de ensino-aprendizagem, além de estratégias de escrita características de um estilo próprio do sujeito mescladas com métodos delineados pelo formato cristalizado do gênero, sendo assim, podemos considerar “[...] a escrita acadêmica como um lugar de possibilidade, mas também de cerceamento do e ao sujeito.” (BRAGA, 2015, p. 143).

Nessa ação, o sujeito adentra em um espaço de produção dos mais variados tipos de conhecimento no qual circulam problemas, respostas, novidades e representações do discurso do outro e de si. O imaginário de uma necessidade de fazer parte e de ter seu discurso reconhecido como correto e verdadeiro é comum na academia. Cabe pontuar que imergir em práticas de escrita acadêmica, assim como em toda e qualquer forma de escrita, é um ato que ressoa em diversos âmbitos das práticas sociais, tendo em vista que esta é uma ferramenta fortemente ligada a um simbólico de grande prestígio social.

Entretanto, mais importante do que o pertencimento a um grupo ou a aceitação de um discurso, deveria ser a aprendizagem por meio dessa escrita, de modo que o acadêmico, inserido

nesse meio em que circulam múltiplos conhecimentos, mais expressivamente os científicos, fosse capaz de alçar-se à condição de protagonista de sua escrita. Nesse sentido, voltamos a ressaltar o vínculo entre a escrita acadêmica e os atravessamentos do discurso científico, do discurso pedagógico, do discurso acadêmico e da memória institucional e discursiva, que juntos (de)limitam as (des)autorizações que regem os modos como se produz a escrita na/da universidade.

CAPÍTULO 2: O LUGAR DA AUTORIA E DA ESCRITA (ACADÊMICA) NA HISTORICIDADE DOS CURSOS DE LETRAS NO BRASIL E NOS DISCURSOS DOCUMENTAIS-INSTITUCIONAIS DA UFSC: AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Assim, do autor se exige: coerência; respeito aos padrões estabelecidos, tanto quanto à forma do discurso como às regras gramaticais; explicitação; clareza; conhecimento das regras textuais; originalidade; relevância e, entre outras coisas, “unidade”, “não contradição”, “progressão” e “duração” de seu discurso.
(ORLANDI, 2008, p. 78)

É preciso escrever com-ciência a escrita acadêmica. Consciência de que quando se está a escrever não sabe ao certo onde se vai chegar. Pode-se até saber onde se deseja chegar, mas a chegada é sempre um lugar novo que se está conhecendo pela primeira vez.
(BRAGA, 2015, p. 152)

Mobilizar a historicidade de discursos documentais-institucionais referentes a um tema específico representa fazer emergir as condições de produção e os efeitos de sentido oriundos dos percursos históricos, sociais, culturais e políticos de uma sociedade. Lançar um olhar para a constituição dos Cursos de Letras no Brasil e do curso de Letras da UFSC e para documentos oficiais do Curso de Letras – Português da UFSC nos direciona para a compreensão dos modos e condições de produção de discursos que “[...] compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso.” (ORLANDI, 2009, p. 30).

Assim, conforme tangenciam as epígrafes logo acima, para compreendermos as “exigências” e o “lugar de chegada” dessa escrita acadêmica e da autoria na universidade, entrelaçamos a AD com informações históricas, temporais e documentais, considerando-se que, na AD, a temporalidade dos fatos e discursos são considerados em relação aos processos discursivos e não ao tempo empírico e cronológico. Isso significa dizer que os discursos são analisados à medida que se relacionam, remetem-se uns aos outros, de acordo com sua dispersão no tempo, o que gera variados efeitos de sentido entre eles. (NUNES, 2007).

Surdi da Luz (2010) explica que a historicidade baseia-se na relação entre linguagem e história, sendo esse um ponto de partida para a produção de sentidos, considerando-se sempre os discursos e a sua ligação com a exterioridade. Sendo assim, trazemos à baila, nesta tese, um panorama sucinto do percurso histórico da constituição dos cursos de Letras no Brasil,

ressaltando, principalmente, os aspectos curriculares e organizacionais envolvidos nesse processo, buscando relacionar essa historicidade às condições de produção da escrita nesse curso. Sob a ótica da AD, não visamos ao detalhamento da história, mas sim ao entendimento de quais sentidos podem ser produzidos a partir dessa historicidade, ou seja, analisamos as materialidades discursivas inscritas nesse percurso histórico, como memória discursiva e institucional que pode ressoar nos discursos da atualidade.

Neste capítulo, mobilizamos informações acerca da constituição da historicidade dos cursos de Letras no Brasil e do curso de Letras - Licenciatura em Língua Portuguesa da UFSC. Além disso, promovemos uma discussão sobre o Projeto Pedagógico dessa instituição, com o objetivo de compreender como a autoria e a escrita, especialmente a escrita acadêmica, e os saberes a elas relacionados estão mobilizados nos discursos que formam a memória documental-institucional que permeia a construção da estrutura e do funcionamento do curso.

É nosso intuito refletir sobre o modo como esses discursos documentais constituem uma história referente à autoria e à escrita, se isso realmente ocorre e de que maneira dialogam com a forma como a autoria se manifesta nos textos produzidos pelos estudantes, mesmo considerando as diferentes condições de produção desses discursos. Possenti (2009, p. 13) afirma que:

[...] o discurso é tanto mais univocamente legível quanto mais estiver ligado a uma instituição (e tanto mais quanto mais antiga for a instituição à qual o discurso se liga). Ou seja, a leitura não é a leitura de um texto, mas enquanto discurso, isto é, na medida em que é remetido a suas condições, principalmente institucionais, de produção.

Interessa-nos, nessa perspectiva, analisar as discursividades que relacionam-se às expectativas que geralmente se formam nos discursos documentais do curso de Letras em relação à autoria e à escrita acadêmica. Assim, poderemos depreender efeitos de sentido dessas materialidades discursivas e refletir sobre a relação entre o que está previsto nessas construções curriculares e o que ocorre na realidade do percurso formativo.

2.1 O CURSO DE LETRAS NO BRASIL: HISTORICIDADE E CONSTRUÇÕES CURRICULARES

Consideramos que uma breve discussão sobre a historicidade da composição do curso de Letras no Brasil faz-se necessária a nosso estudo, tendo em vista que, por meio da compreensão sobre as condições de produção dessa história e dos delineamentos do Curso em

questão, poderemos analisar de maneira mais fecunda os discursos sobre a autoria e a escrita na universidade que perpassam os currículos, os projetos político-pedagógicos, os documentos oficiais e a memória institucional do curso de Letras. De acordo com Nunes (2007, p. 373):

[...] o termo historicidade funciona de modo a caracterizar a posição do analista de discurso em relação à do historiador. O deslocamento história/historicidade marca uma diferença entre as concepções de história, de um lado como conteúdo, e de outro como efeito de sentido. Aos historiadores ligados à AD cabe questionar a transparência da linguagem, levando-se em conta a espessura da língua.

Nesse sentido, interessa-nos refletir sobre os sentidos produzidos pelos discursos históricos-documentais-institucionais que constituem essa historicidade dos cursos de Letras no Brasil e na UFSC e que mobilizam a memória discursiva e a memória institucional presentes nessas discursividades. Buscamos descrever, nesta seção, os principais aspectos do percurso dos cursos de Letras no Brasil, apresentando, essencialmente, os primeiros fatos e as instituições pioneiras no oferecimento do curso, bem como alguns aspectos da construção curricular do Curso.

Segundo Fialho e Fideles (2008), o primeiro curso de Bacharelado em Letras no Brasil existiu no Colégio Pedro II, em 1837, sendo que, anteriormente a isso, os estudiosos de línguas e respectivas literaturas eram autodidatas e trabalhavam em escolas secundárias, principalmente em São Paulo e no Rio de Janeiro. Ainda, a partir de 1934, na USP – Universidade de São Paulo, e a partir de 1935, na Universidade do Distrito Federal, alguns especialistas na área de linguística e literaturas foram convidados a ministrar aulas desses campos do conhecimento no ensino superior.

Com a cobrança popular pela expansão do ensino superior no Brasil, na década de 40, a abertura de novos cursos na área da Filosofia, Ciências e Letras ganharam força, seguindo sob os moldes do Colégio Pedro II, principalmente. (FIALHO; FIDELES, 2008). De acordo com Castilho (1963), foi a partir de 1930 que os cursos de Letras passaram a ser implementados no Brasil, pioneiramente em São Paulo e Rio de Janeiro, “[...] como parte de um projeto da criação das faculdades de Filosofias”. (LAJOLO, 2009).

A Universidade de São Paulo (USP), por intermédio da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, foi precursora no processo de formação de professores no Brasil, bem como a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. O intuito principal dessas instituições era a formação de profissionais para ministrarem aulas no magistério e em atividades de pesquisa. (CASTILHO, 1963). Ainda, segundo Fialho e Fideles (2008, p. 01):

Os cursos destinados às várias áreas do conhecimento foram concebidos, uniformemente, com três anos letivos para o Bacharelado (título de valor acadêmico) seguidos de um ano suplementar de “Didática” para a Licenciatura (título profissional do magistério). Os setores de onde provinham os professores de línguas ficaram divididos em três modalidades – Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas – incluindo-se na primeira o Português com objeto de habilitação específica. Finalmente, como as novas escolas a serem criadas deveriam seguir o modelo da Faculdade Nacional, os currículos passaram a ser os mesmos para todo o país.

A questão curricular é um aspecto que impacta diretamente nos saberes que circulam e são produzidos na/pela universidade, por isso as escolhas e reformulações podem direcionar inclusive as práticas de escrita nesse âmbito. Silva (1999) debate a questão de que o currículo não deve ser compreendido univocamente, mas sob distintas teorias e tendências. Para Silva (1999, p. 15), “[...] o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo.”. Sabemos que na constituição de um currículo, seja escolar ou acadêmico, estão em jogo as relações de poder e o político, o que resulta frequentemente em críticas, contestações e polêmicas dentro da sociedade, tendo em vista que a aplicação dos currículos tem impacto direto no funcionamento da educação. Desse modo, Silva (1999) sugere que a construção de um currículo seja baseado na teoria e também na colaboração dos sujeitos que compõem a comunidade escolar e que tem interesses específicos. Em um olhar para a organização curricular dos cursos de Letras no Brasil, temos, segundo Fiorin (2006, p. 16), que em um primeiro momento a seção de Letras era organizada em dois cursos:

[...] Letras Clássicas e Português e Letras Estrangeiras. O primeiro compreendia as seguintes cadeiras: Filologia Grega e Latina; Filologia Portuguesa; Literatura Luso-Brasileira; Literatura Grega e Literatura Latina; o segundo, as cadeiras de Língua e Literatura Francesa e de Língua e Literatura Italiana. Só em 1940 começam a funcionar as cadeiras de Língua e Literatura Espanhola, Língua e Literatura Inglesa e Língua e Literatura Alemã. A cadeira de Língua Tupi-Guarani não pertencia, nos primórdios da Faculdade, à Secção de Letras, mas à de Geografia e História. Havia uma cadeira de Etnografia Brasileira e Língua Tupi-Guarani.

O curso de Línguas Estrangeiras, por sua vez, somente passou a existir de modo independente em 1940, já que, no período anterior, a formação nesse campo era condicionada à realização do curso de Português e Letras Clássicas. Castilho (1963) expõe que os conteúdos contemplados no decorrer dos cursos nessa fase inicial eram focados no estudo histórico da língua, sua origem e evolução. Ainda, o português europeu era tomado como base para o estudo da norma-padrão e era comum o estudo de obras de autores renomados. De acordo com Fiorin (2006, p. 17):

[...] a ideia de uma língua comum cuja norma era a variante europeia perpassa todo o programa. A orientação programática para o estudo da língua era predominantemente histórica. Além da gramática histórica, insiste-se, ao estudar a história da língua, na língua literária, principalmente no estudo dos autores que foram considerados modelos de perfeição linguística.

Nessa perspectiva, delineou-se um currículo que serviu de modelo a outros cursos de Letras que surgiram depois. A USP foi uma das pioneiras no ensino superior na área de Letras, por meio da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, instituição à qual:

[...] caberia a missão de integrar o conhecimento literário, humanístico e científico da nova universidade, e que mais tarde se subdividiria em unidades autônomas. Vários professores estrangeiros, especialmente da França, Itália e Alemanha, foram convidados para dar aulas na nova instituição. (FIALHO; FIDELES, 2008, p. 02).

É possível destacar também a criação de importantes faculdades de Letras no Brasil, como a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná, criada em 1938; a Faculdade de Letras da PUC-SP, fundada em 1946; a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), criada em 1940, que se reuniu com outras faculdades em 1948 para formar a Universidade Católica do Rio Grande do Sul; a Universidade de Porto Alegre, criada em 1934, integrada por várias faculdades, dentre elas a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, sendo que passou a ser denominada Universidade do Rio Grande do Sul, a URGs, em 1947; a Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Minas Gerais, em 1944. (FIALHO; FIDELES, 1940).

Castilho (1963, p. 25), afirma que “[...] a partir de 1957 multiplicaram-se os núcleos universitários pelo interior de nosso Estado e do Brasil, e os Cursos de Letras, no mais das vezes, repetiam as soluções encontradas pela FFCL, da USP.”. Desta forma, podemos perceber a influência e importância da USP para a consolidação da implementação de cursos de Letras no Brasil. Quanto aos objetivos do Curso de Letras, em 1930, temos que, segundo Fialho e Fideles (2008, p. 03):

Os cursos de Letras foram estabelecidos com a finalidade de preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica; preparar candidatos ao magistério do ensino secundário, normal e superior; e realizar pesquisa nos vários domínios da língua-cultura que constituem o objeto de seu ensino.

Lajolo (2009) debate sobre os objetivos iniciais dos cursos de Letras, baseados principalmente na profissionalização para o magistério. Até a atualidade podemos perceber um

direcionamento semelhante ao proposto em 1930, sendo que, segundo a autora, essa visão tecnicista:

[...] parece orientar os vários e sempre desajeitados movimentos com que, esporadicamente, os cursos de Letras tentam superar as crises que os afogam: Tentam ajustar-se ao mercado de trabalho docente, através da substituição de umas disciplinas por outras, conferindo a estas o poder de realizar o milagre de dotar o egresso de um curso de Letras dos instrumentos necessários a um exercício mais eficiente do magistério de primeiro e segundo graus. (LAJOLO, 2009).

Ainda nesse viés, o modelo da Faculdade de Letras da USP serviu como referência a vários outros cursos, porém, via-se nessa organização curricular algumas falhas que comprometiam a formação do licenciado. Segundo Castilho (1963, p. 25-6), “[...] este foi o drama de uma geração de licenciados: após se haverem afeiçoado à condenação do autodidatismo, encontravam-se na contingência de apelar para ele a fim de saltarem o abismo que os separava de uma vida profissional vivida em sua plenitude.”. Os principais pontos falhos percebidos eram a rigidez e a falta de organização curricular, tendo em vista que privilegiava-se o estudo de grupos de línguas e suas literaturas, o que resultava, na maioria das vezes, em uma formação pouco consistente, focada na questão estrutural do idioma e que refletia nos resultados insatisfatórios da atuação profissional dos formados.

Em 1935 foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia, desse modo, o curso de Letras da USP passou a ser dividido em três modalidades: Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas. Em 1953, no Primeiro Simpósio das Faculdades de Filosofia do Brasil, em São Paulo, foram elencados problemas que emergiam nas Faculdades de Filosofia, o que gerou a necessidade de se repensar e refletir acerca da organização do curso. Desta forma, foram sugeridas modificações para o curso de Letras que baseavam-se, principalmente, na proposição da existência de “[...] matérias básicas (principal e secundária) e optativas.”. (CASTILHO, 1963, p. 23).

Em uma tentativa de mudar a situação, em 1961, o Conselho Federal de Educação, “[...] objetivando a unificação harmoniosa do ensino das Letras” (CASTILHO, 1963, p. 26), expediu uma Resolução que impunha um currículo mínimo para os cursos de Letras. Consoante ao Artigo 1º do documento:

Art. 1º - O currículo mínimo dos cursos que habilitam à licenciatura em Letras compreende 8 (oito) matérias escolhidas na forma abaixo indicada, além das matérias pedagógicas fixadas em Resolução especial:

1. Língua Portuguesa
2. Literatura Portuguesa

3. Literatura Brasileira
4. Língua Latina
5. Linguística
- 6 a 8. Três matérias escolhidas dentre as seguintes:

- a) Cultura Brasileira
- b) Teoria da Literatura
- c) Uma língua estrangeira moderna
- d) Literatura correspondente à língua escolhida na forma da letra anterior
- e) Literatura Latina
- f) Filologia Românica
- g) Língua Grega
- h) Literatura Grega.

(REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1963, p. 158 apud CASTILHO, 1963, p. 26).

A implementação desse currículo mínimo repercutiu positivamente no curso de Letras, pois o direcionamento para o estudo da língua portuguesa permitiu que se vislumbrassem aspectos anteriormente não contemplados e que até mesmo o estudo das línguas estrangeiras passassem a ser mais profícuos, tendo em vista a possibilidade de comparação e análise dos idiomas. Outro ponto bastante comentado foi a inserção da linguística como uma disciplina, pois o destaque dado a essa área certamente representou a ampliação das possibilidades de trabalho com pesquisa e docência nesse campo de estudo da linguagem. (CASTILHO, 1963).

Nesse debate, Lajolo (2009) menciona que, a partir de 1949, com a implementação dos primeiros cursos de pós-graduação na área de Letras, uma formação mais direcionada para a pesquisa ganhou, efetivamente, mais notoriedade. Hoje, percebemos que a proposta de contemplação das esferas da pesquisa, ensino e extensão é mais incentivada nos cursos de Letras, que contam, muitas vezes, com programas de pesquisa com envolvimento dos alunos desde as primeiras fases do curso.

Segundo Lajolo (2009), até a década de 1970, o estudo da literatura e da língua, com foco na estilística, filologia e gramática tinha destaque no currículo dos cursos de Letras. Porém, a partir de 1980, algumas mudanças foram promovidas no âmbito curricular, objetivando uma formação mais completa e variada. Segundo Lajolo (2009, p. 04), os anos 80 do século XX mostram-se como:

[...] um contexto propício para uma reforma geral no jardim das Letras. Uma reforma que substitua a pauta tradicional de tais discussões - cartorial e corporativista - por uma pauta estrutural e conjuntural, que dê conta da radical alteração do objeto em nome do qual os cursos de Letras se criaram e se mantêm até hoje. A questão não é curricular. É estrutural. Nasce e desemboca na forma de inserção do curso de Letras na sociedade brasileira contemporânea.

Assim sendo, temos uma perspectiva de mudanças que contemplem a realidade social em que os alunos inserem-se, considerando práticas de letramento universitário – como as de escrita, leitura e literatura – que possam ser relacionadas ao contexto que rodeia a universidade. Nessa visão, destaca-se a relevância da correlação entre o que é proposto nos currículos dos cursos de Letras com “[...] a consciência da diversidade/heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão.” (CNE/CES, 2001, p. 29). Deste modo, prioriza-se uma formação que, além da profissionalização, promova o desenvolvimento do acadêmico como cidadão atuante na sociedade e que utilize os conhecimentos adquiridos durante seu percurso formativo em sua ação docente ou como pesquisador.

O Parecer CNE/CES, nº 492/2001 (2001, p. 30), expõe, ainda, que os profissionais de Letras atuarão como “[...] professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades.”. A variedade de alternativas de atuação exige uma formação que contemple aspectos relacionados às diversas facetas da língua(gem). O Parecer CNE/CES, nº 492/2001 (2001, p. 30, grifos nossos) traz como competências e habilidades a serem desenvolvidas no curso de Letras:

- **domínio do uso da língua portuguesa** ou de uma língua estrangeira, **nas suas manifestações oral e escrita**, em termos de recepção e **produção de textos**;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

É possível observar, nesse âmbito, que o documento oficial menciona como necessário o desenvolvimento do domínio da escrita e oralidade do idioma, bem como de métodos de ensino da língua. Além disso, preconizam-se aspectos relacionados à aquisição de saberes sobre a prática pedagógica, à capacidade de adaptação ao mercado de trabalho, à capacidade de reflexão e posicionamento crítico em relação aos usos sociais da linguagem, entre outros aspectos. Desta maneira, o Parecer CNE/CES, nº 492 (2001, p. 29) afirma que:

[...] é necessário que se amplie o conceito de currículo, que deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada. Por sua

natureza teórico-prática, essencialmente orgânica, o currículo deve ser constituído tanto pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar. Assim, define-se currículo como todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso. Essa definição introduz o conceito de atividade acadêmica curricular – aquela considerada relevante para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias a sua formação e que possa ser avaliada interna e externamente como processo contínuo e transformador, conceito que não exclui as disciplinas convencionais.

Podemos afirmar que a discussão sobre a melhoria na qualidade dos cursos de Letras e, de modo indissociável, a re(formulação) curricular, é comum na atualidade, pois a globalização, as modificações constantes nas relações sociais e culturais, a evolução e a transformação nos processos de ensino-aprendizagem, o avanço tecnológico, a cobrança do mercado de trabalho, entre outros fatores, exigem uma atualização (nem sempre promovida) e a reflexão acerca dos saberes que circulam no currículo e no processo formativo dos cursos de Letras.

Assim como não poderemos adentrar nos pormenores dos modos de instalação e organização do curso de Letras em instituições pioneiras, já mencionadas neste capítulo, também não conseguiremos tratar de modo abrangente das discussões acerca dos cursos de Letras ofertados na modalidade a distância (Educação a Distância, doravante EAD), fato bastante comum na atualidade. Segundo Kersh e Santos (2017, p. 91):

A demanda crescente por cursos de formação de professores, impulsionada pela obrigatoriedade do curso superior para atuar como professor no ensino fundamental e médio, por força da Lei nº 12.796/13, fez com que os cursos de licenciatura a distância crescessem e se tornassem, hoje, o tipo de graduação em maior número na modalidade EAD.

Nessa perspectiva, com o aumento dos cursos de licenciatura ofertados na modalidade a distância, em instituições particulares e públicas, o curso de Letras, bem como as demais licenciaturas, figura entre um dos principais a serem oferecidos pelas instituições e procurados pelos acadêmicos.

Em termos de produção de discursos documentais-institucionais, como as diretrizes, as construções curriculares, os projetos pedagógicos, regimentos e outros documentos oficiais, acreditamos que não há grandes diferenças entre o que é proposto no curso de Letras desenvolvido na modalidade presencial e EAD, porém, é importante ressaltar que os modos de ensino-aprendizagem podem ser diferentes, considerando aspectos peculiares ao ensino EAD. Nessa esfera, espera-se do aluno uma postura mais autônoma em seu percurso formativo, tendo em vista a necessidade de adequação e organização de horários para estudo; há ainda as restrições impostas pelo contato majoritariamente virtual; entre outros aspectos que

caracterizam essa modalidade de ensino. Sendo assim, sobretudo em relação à escrita e autoria – nosso foco neste estudo – poderíamos traçar diferentes panoramas se analisássemos as práticas de escrita acadêmica nas modalidades EAD e presencial, sendo, esse último, o caso do curso com base no qual desenvolvemos esta pesquisa sobre autoria na escrita acadêmica.

2.2 O CURSO DE LETRAS - PORTUGUÊS DA UFSC E O PROJETO PEDAGÓGICO: O LUGAR DA AUTORIA E DA ESCRITA NO DISCURSO DOCUMENTAL-INSTITUCIONAL

Com o objetivo de compreender como a escrita e a autoria estão ou não inseridas no discurso documental-institucional do curso de Letras da UFSC, expomos, nesta seção, além do locus de nossa pesquisa, o documento que rege a organização do curso, o Projeto Pedagógico, doravante PP. Assim, apresentamos citações provenientes desse documento, para analisar e mostrar como os discursos presentes no PP em relação à escrita e à autoria produzem sentidos e constituem as condições de produção das disciplinas e das atividades que circulam no decorrer do curso. Ressaltamos que não serão destacadas SDs dos textos do PP, mas destacaremos excertos fundamentais para nossa compreensão sobre a temática da pesquisa. Podemos afirmar que a historicidade desse documento ainda está sendo constituída, pois trata-se de uma memória considerada atual, em constante revisão e reformulação por parte da universidade.

A partir do momento em que definimos a temática da pesquisa – a constituição da autoria no percurso formativo de um curso de Letras – Português – passamos a considerar a definição de um *locus* (do latim: *lugar, posição, local*), onde pudéssemos proceder a constituição do arquivo de pesquisa. Como, na atualidade, possuímos vínculo acadêmico com a UFSC, demarcamos essa universidade como locus de nosso estudo, já que a mesma apresenta um curso de Letras – Português.

A Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC é uma instituição de ensino superior pública federal que teve sua criação efetivada em 18 de dezembro de 1960, pela Lei nº 3.849, recebendo, inicialmente, o nome de Universidade de Santa Catarina, e, após cinco anos, passou a ter a designação “Federal” em seu nome. A UFSC completou 60 anos de história em 2020 e possui como missão a produção, sistematização e socialização dos saberes filosófico, científico, artístico e tecnológico, oferecendo atividades de ensino, pesquisa, extensão e inovação (UFSC, 2020). Os *campi* da UFSC estão situados nas cidades de Araranguá, Blumenau, Curitibanos, Florianópolis e Joinville.

A UFSC, *campus* Florianópolis, conta com mais de 5.600 servidores, 1.190 alunos da educação básica, 30 mil matriculados em 120 cursos de graduação, 8 mil estudantes nos cursos *stricto sensu* e 2 mil nos *lato sensu*, com base em dados divulgados pelo seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2020-2024). (UFSC, 2020). A UFSC está entre as oito melhores universidades do país, de acordo com o *Times Higher Education* (THE), sendo também a quarta melhor universidade federal do país, consoante ao Ranking Universitário Folha (RUF). Ainda, de acordo com o IGC – Índice Geral de Cursos, divulgado pelo MEC – Ministério da Educação – em 2019, é a quarta melhor universidade federal do país e a quinta no ranking geral. (UFSC, 2020). Na Figura 01, é possível observar a localização do *campus* da UFSC em Florianópolis:

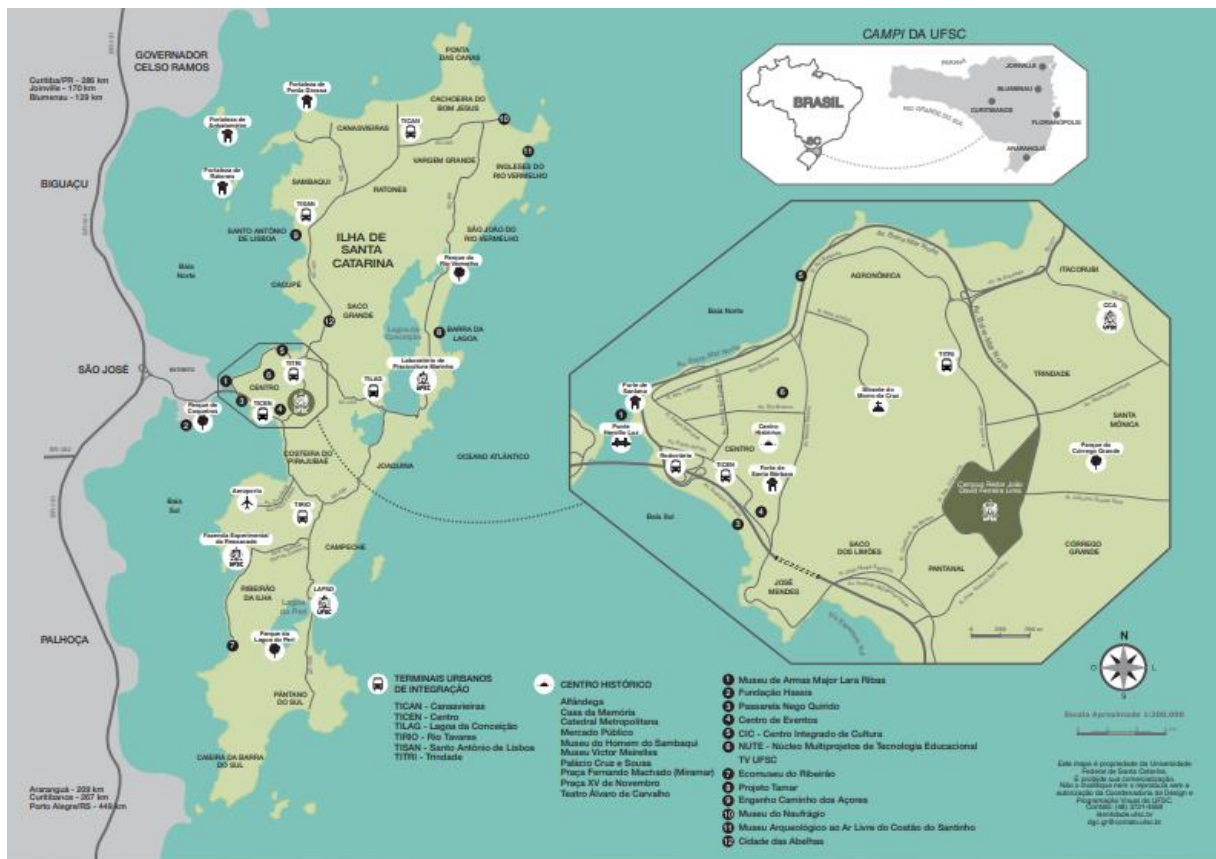


Figura 01 - Mapa do *Campus* Universitário Reitor João David Ferreira Lima, em Florianópolis
Fonte: <https://estrutura.ufsc.br/mapa/>

Em consulta à página da UFSC na internet (UFSC, 2016), especificamente na seção que orienta sobre o Vestibular, obtivemos informações gerais sobre o curso e sua estrutura. Segundo o material on-line, o curso de Letras – Português tem como objetivo formar profissionais “[...] (professores e bacharéis) competentes em termos de (in)formação e autonomia, capazes de lidar de forma sistemática, reflexiva e crítica com temas e questões

relativos a conhecimentos linguísticos e literários, em diferentes contextos de oralidade e **escrita**.”. (UFSC, 2016, grifos nossos). O curso abrange três áreas de ensino, a Língua Portuguesa/Linguística, a Literatura (Portuguesa, Brasileira, Teoria Literária) e o Latim (Língua e Literatura), sendo que a maioria dos componentes curriculares do curso são oferecidos pelo Departamento de Língua e Literatura Vernáculas no Centro de Comunicação e Expressão (CCE). (UFSC, 2016).

O curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas em Língua Portuguesa exige uma carga horária total de 3.371 horas, sendo 2.886 horas obrigatórias, 225 de carga horária optativa presencial e 260 horas de disciplinas não presenciais. Na grade curricular do curso do período diurno (Anexo 1), as disciplinas estão distribuídas em três núcleos: o Núcleo Comum, que vai da 1ª à 4ª fase; o núcleo HAB. 1. Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, que se estende da 5ª à 9ª fase, para os alunos que optam pela licenciatura; e o núcleo HAB. 2. Bacharelado em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, da 5ª à 8ª fase, para os acadêmicos que optaram pelo Bacharelado⁷.

Cabe ressaltarmos que há esse núcleo comum à Licenciatura e ao Bacharelado, isto é, a organização curricular é a mesma para ambas as formações profissionais até a quarta fase (diurno) e até a quinta fase (noturno). Após esse período, são diferentes as disciplinas obrigatórias, bem como as disciplinas optativas, as práticas e as atividades acadêmico-científico-culturais. Nesse sentido, novamente o envolvimento em/com diferentes práticas de escrita parece ser singular para o sujeito-aluno em formação, principalmente, dada a possibilidade de percursos distintos em um processo formativo que teve um início comum. (UFSC, 2016).

Na metade do curso, ao concluir a 4ª fase (diurno) e 5ª fase (noturno) (disciplinas do Núcleo Comum), portanto, o acadêmico deve decidir pela habilitação que deseja seguir, o Bacharelado ou a Licenciatura. De forma explicativa, o site expõe que o bacharel, ao final do curso, deve desenvolver um projeto de pesquisa e, posteriormente, o TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), defendido perante banca examinadora. Além disso, o bacharel não se

⁷ De acordo com informações da secretaria do Curso de Letras, há uma recente discussão sobre a proposta de reformulação da atual grade curricular do curso de Letras – Português da UFSC, exposta no Anexo 1, e que faz parte das reflexões propostas nesta pesquisa. Ressaltamos que, mesmo com essa reformulação iminente, a análise do atual currículo, que formou turmas desde 2007 até o momento, mantém-se relevante, pois auxilia na compreensão do funcionamento do curso em relação à escrita e à autoria até o momento em que seja utilizado como documento de referência para o curso e tendo em vista todas as turmas já formadas que tiveram como base as colocações deste PP.

forma como professor, estando apto a atuar profissionalmente como revisor de textos, consultor e assessor em projetos de caráter pedagógico e de trabalhos envolvendo textos.

Por outro lado, o curso de Licenciatura oferece disciplinas focadas nos processos de ensino e requer que o acadêmico realize estágios supervisionados em escolas de ensino fundamental e médio. O trabalho a ser produzido ao final dos estágios é um relatório de estágio no qual constam as experiências e práticas desenvolvidas durante o período de estágio. O licenciado em Letras – Português pode ministrar aulas no ensino fundamental e médio, em cursos preparatórios para vestibulares e em outros cursos da área da língua portuguesa. (UFSC, 2016).

Quanto à duração do curso, o Bacharelado ofertado no turno diurno tem a extensão de 8 (oito) semestres, e a Licenciatura, 9 (nove) semestres; no período noturno, o Bacharelado tem duração de 9 (nove) semestres e a Licenciatura 10 (dez) semestres. O curso de Licenciatura em Letras – Português da UFSC, *campus* Florianópolis, é, portanto, ofertado na modalidade presencial, nos turnos diurno, com nove semestres de duração, e no turno noturno, com dez semestres.

O Projeto Pedagógico do curso foi concebido coletivamente, por meio do trabalho de comissões do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas (DLLV), que atuaram desde 2003 na instituição, visando à elaboração e à organização das propostas e do currículo do curso. O PP do curso de Letras-Português da UFSC expõe detalhes acerca do histórico e da organização do curso. Segundo o documento, inicialmente, em 1959, o curso de Letras era vinculado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e mantinha uma estrutura de curso seriado. Em 1962, com a criação da UFSC, assim como ocorreu em outras universidades brasileiras, estas passaram a ter mais autonomia e mantinham seus próprios cursos, professores, alunos e laboratórios. (UFSC, 2006). Ainda conforme o documento:

Os Departamentos de Língua e Literatura Vernáculas (DLLV) e de Língua e Literaturas Estrangeiras (DLLE) pertenciam ao Centro de Estudos Básicos e eram encarregados de promover o ensino e a pesquisa no campo da Linguística, Língua e Literatura Vernáculas e Estrangeiras e Ciências auxiliares. Esses Departamentos ministravam os programas de língua vernacular e línguas estrangeiras para todo o ciclo Básico e programas completos (ou parciais) para o Curso de Licenciatura em Letras; as chamadas licenciaturas duplas (ou curtas). Disciplinas de Língua Portuguesa, Latim, Língua Estrangeira, Linguística, Literaturas, Metodologias e Práticas de ensino-aprendizagem integravam a formação inicial dos graduandos, desde a origem do Curso. Essa estrutura dos Cursos de Letras foi seguida até o final da década de 90, com algumas reformulações curriculares. (UFSC, 2006, p.4).

No ano de 1998, os Cursos de Letras tiveram uma nova reestruturação curricular. As Licenciaturas duplas (ou curtas) foram substituídas por Licenciaturas únicas em: Língua

Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa, Língua Francesa e Literaturas de Língua Francesa, Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola, Língua Italiana e Literaturas de Língua Italiana, e Língua Alemã e Literaturas de Língua Alemã. Foi nessa ocasião, também, que se estruturaram os cursos de Bacharelado; até o momento os cursos de Letras da UFSC oferecem a possibilidade de opção pela formação profissional de Bacharelado ou Licenciatura, escolha essa que deve ser feita pelo acadêmico após a conclusão do quarto semestre. (UFSC, 2006).

Hoje, o curso de Letras *Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa* tem duas entradas no vestibular, uma ocorre em março (diurno – matutino) e a outra em agosto (diurno - vespertino e noturno). A carga horária do curso deve ser de, no mínimo, 3.371 horas/aula, conforme determinação da Resolução CNE/CP2, de 19 de fevereiro de 2002. Desse total, 1.961 horas/aula destinam-se aos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural (teoria); 481 horas/aula devem ser de prática como componente curricular (PCC): sendo 421 horas/aula dentro das disciplinas obrigatórias e 60 horas/aula dentro das disciplinas optativas; 504 horas/aula de estágio supervisionado, 260 horas/aula para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (optativas não-presenciais) e 225 horas/aula de disciplinas optativas presenciais. (UFSC, 2006).

Tendo em vista essa organização, passamos a pensar no processo formativo universitário, que é tido como uma prática educacional voltada à formação profissional, assim, é caracterizado como um bem público, pois visa “[...] à formação de indivíduos sociais, cuja construção pessoal integral se insere no plano mais amplo da construção da sociedade [...]”. (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 110). Dessa forma, refletir sobre a formação de professores de língua portuguesa implica a ponderação a respeito de como se compõe esse importante processo de direcionamento da atuação profissional do sujeito que, também, constitui-se nesse lugar de um saber específico; um saber que o autorizará a usar a língua para dizer da própria língua.

Nessa perspectiva, uma das mais importantes premissas é a de que o discurso documental-institucional materializado em projetos pedagógicos, currículos, ementas, pareceres, legislações, entre outros documentos oficiais que regem a estruturação e a organização dos cursos de Letras, tem papel essencial na determinação dos saberes que circulam na esfera acadêmica e no processo formativo do professor de língua portuguesa.

O que deve ser salientado é que o discurso documental e institucional colabora para o norteamento das ações no âmbito acadêmico e para a cristalização, manutenção ou atualização de conhecimentos e práticas pedagógicas, uma vez que esses discursos são formados por arquivos documentais, resultantes da existência de dois tipos de arquivos. O arquivo é entendido

como o “[...] campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (PÊCHEUX, 1994, p. 57), sendo que uns são mais acessados em sua forma de documento e produzem uma espécie de memória coletiva, enquanto outros são menos acessíveis, mas decisivos para que os documentos tenham uma interpretação que se sobreponha a qualquer outra possível. É a partir daí que entra o trabalho do simbólico, atuando no modo de produzir sentido para e por sujeitos, por isso devemos tomar o cuidado de “[...] fazer a leitura de arquivo sempre considerando a opacidade da língua e a sua historicidade, de olhar para o arquivo como discursividades.”. (ROMÃO; FERREIRA; DELA-SILVA, 2011, p. 14).

Destacamos a necessidade de que esse discurso permeado pela historicidade dos próprios saberes produzidos pelos discursos científicos, moldado por distintas condições de produção e afetado pela memória institucional e discursiva seja objeto das práticas de escrita dos componentes da formação do professor de português. Nessa perspectiva, problematizamos, sob a ótica da Análise de Discurso, a maneira como o discurso documental-institucional propõe e projeta a relação do acadêmico com as práticas de escrita durante o processo de formação.

Dessa forma, observamos o discurso documental presente no PP do curso de Letras/Português, Licenciatura e Bacharelado, da modalidade presencial, da UFSC, *campus* Florianópolis, no que se refere à discursividade sobre as práticas de escrita na formação do professor de língua portuguesa. Compreendemos que os preceitos basilares à formação do docente, presentes no projeto pedagógico de um curso de Letras, dizem muito sobre os modos como o sujeito acadêmico-professor em formação irá se relacionar com as práticas de escrita na universidade.

Para isso, não deixamos de considerar a memória institucional e discursiva que historiciza e permeia a constituição dos dizeres relativos à escrita presentes no PP do Curso. A memória institucionalizada evidenciada no discurso documental “[...] tem relações complexas com o saber discursivo, ou seja, com o interdiscurso, que é a memória irrepresentável, que constitui ao longo de toda uma história de experiência da linguagem.”. (ORLANDI, 2002, p. 11). A memória discursiva deve ser entendida como uma memória “[...] não no sentido diretamente psicologista da ‘memória individual’, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador.”. (PÊCHEUX, 1999, p. 50).

Sabemos que “[...] ao lermos e escrevermos textos-enunciados na universidade, estamos, sobretudo, nos situando em uma dada circunstância, em dado momento histórico, nas condições de dada situação social.”. (PEREIRA; BRAGA, 2015, p. 304-305). Sendo assim, consideramos que o papel da escrita na formação do docente de língua portuguesa é

fundamental para a constituição de um sujeito reflexivo, crítico e consciente de sua responsabilidade no ensino da escrita aos alunos. Nesse sentido, a escrita acadêmica desponta como parte integrante da atividade de linguagem e da formação do professor, pois envolve a produção de sentidos, a compreensão, a interpretação e a organização dos conhecimentos que circulam no meio acadêmico. Deste modo, a reflexão sobre o foco dado à escrita nesse processo de formação profissional de um sujeito que atuará na formação de outros sujeitos é importante à medida que contribui para a discussão acerca do propósito do ensino da escrita na universidade com vistas para a formação de professores de língua portuguesa.

Nesse viés, além da memória institucional, é fundamental a observação dos já-ditos, das materialidades discursivas já formuladas anteriormente, ou seja, é necessário olhar para a memória discursiva que produz regularidades em um discurso, uma vez que “[...] o discurso é construído a partir do discurso do outro, que é o ‘já dito’ sobre o qual qualquer discurso se constrói, ou seja, numa relação de alteridade.” (BRAGA; ACOSTA-PEREIRA; 2016, p. 1514). A memória discursiva seria o que, diante de um texto “[...] vem reestabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.” (PÊCHEUX, 1999, p. 52). A consideração da memória institucional e da memória discursiva na discussão sobre como o discurso documental-institucional mobiliza a questão da escrita na formação de professores de língua portuguesa é condição *sine qua non* para o entendimento de como os discursos instauram-se, repetem-se e modificam-se ao longo da história. Nesse sentido, observamos o Projeto Pedagógico como um documento institucional de direcionamento de uma política de formação profissional em Letras.

As discursividades relativas às práticas de escrita previstas no PP do curso de Letras – Português da UFSC inserem-se no norteamo de ações no processo de formação do sujeito-aluno para atuar como professor da disciplina de língua portuguesa. Outro fator que merece destaque é o de que, geralmente, as experiências, os exemplos e o aprendizado teórico e prático adquiridos durante a formação refletem nas práticas e nas escolhas teóricas e metodológicas dos professores em sua atuação nas escolas.

“[...] Onde e como é que se formam esses professores que dão aula no primário e no secundário [...]? [...] o aluno da universidade está sendo capacitado para sua prática?”. (ORLANDI, 2008, p. 31). São questionamentos como esses que suscitam a necessidade de investigação das práticas que perpassam os cursos de licenciatura. Compreender a constituição dos cursos de Letras é essencial para que haja o entendimento acerca do processo de escrita pelo sujeito-acadêmico-professor em formação e o modo como ele se constitui como autor de

seus dizeres, pois o modo como o discurso documental-institucional de um curso de Letras contempla as práticas de escrita na universidade reflete na formação dos professores de língua portuguesa.

Os licenciados em Letras – Português desta Instituição atuarão, provavelmente, como docentes de língua portuguesa em escolas públicas e privadas da região, em todo o estado de Santa Catarina ou outras regiões do Brasil. Diante disso, buscamos compreender e refletir sobre as práticas de escrita que estão previstas no PP do curso, tendo em vista que a escrita acadêmica constitui-se como uma das atividades que entendemos ser de relevância singular no percurso de formação de professores de língua portuguesa, haja vista que toma a língua como objeto de ensino e aprendizagem da própria língua numa relação de via dupla, primeiramente, com o próprio discente e, *a posteriori*, quando este torna-se docente.

A formação de professores de língua portuguesa é um processo no qual o sujeito-acadêmico - que, nesse período, também está na posição de sujeito-professor em formação - vivencia experiências tanto educacionais como sociais e tem contato com variados saberes sobre a língua, inclusive os referentes à escrita. Nesse contexto, os documentos institucionais orientadores do curso de Letras devem ser atentamente produzidos, considerando a necessidade de observação das transformações sociais e culturais, a integração entre a teoria e a prática e a orientação profissional.

Consoante ao Parecer CNE/CES, nº 492/2001, o objetivo do curso de Letras é formar profissionais “[...] interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e **escrito**, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.” (CNE/CES, 2001, p. 30, grifo nosso). O objetivo do documento evidencia a orientação legislativa de que o foco da formação deve ser o desenvolvimento de competências linguísticas para uso em variados contextos comunicativos e de uso da linguagem, bem como para a constituição da criticidade, da reflexividade e da ação no meio sociocultural. Nota-se que a escrita ganha espaço na formulação e na constituição do objetivo geral, portanto, sua relevância parece ser reconhecida.

O PP do curso de Letras/Português, Licenciatura e Bacharelado, da modalidade presencial, da UFSC, *campus* Florianópolis, aborda a questão do preparo do profissional de Letras para a atuação comprometida com a ética, com a responsabilidade social e educacional. Nesse âmbito, ressalta a importância da formação continuada, da consciência dos efeitos de sua atuação como mediador do processo de ensino-aprendizagem e do aprimoramento profissional. O PP apresenta como objetivo do curso:

[...] formar profissionais (professores e bacharéis) competentes, em termos de (in)formação e autonomia, capazes de lidar de forma sistemática, reflexiva e crítica com temas e questões relativas a conhecimentos linguísticos e literários, em diferentes contextos de oralidade e **escrita**. (UFSC, 2006, p. 08, grifo nosso).

A consideração da escrita no objetivo geral do PP do curso explicita a relevância que a prática possui na formação do acadêmico. Nota-se que a discursividade dos diferentes documentos – o Parecer CNE/CES, nº 492/2001 e o PP/LETRAS/UFSC – dialogam no sentido de que a escrita juntamente com aspectos relacionados à oralidade e a conhecimentos linguísticos e literários são constitutivos do desenvolvimento da criatividade, da reflexividade, da criticidade do sujeito. Nessa direção, percebemos como novas discursividades em torno do imaginário do que seja um professor de português vão adentrando e constituindo o discurso documental desse Projeto Pedagógico. Pode-se dizer que há algum tempo havia um outro imaginário – o de que o professor de língua portuguesa era aquele sujeito detentor de um conhecimento total da língua, enquanto os demais sujeitos seriam meros falantes de uma língua menor, não reconhecida. Nesse cenário, cabia ao professor de português dizer o que era certo e o que era errado. Não é à toa que resquícios desse discurso ainda circulam socialmente e não tem sido trabalho fácil para as distintas linhas de pesquisa da área da Linguística desfazer esses equívocos.

O discurso documental pode ter impacto nos direcionamentos, nas ações pedagógicas e nas escolhas didáticas relacionadas à escrita na universidade e ao percurso de formação de professores de língua portuguesa. Nessa perspectiva, a maioria das revisões efetuadas em documentos institucionais constituintes do curso de Letras visam à valorização de ações universitárias e escolhas curriculares que estejam em consonância com a sociedade que rodeia a instituição. É o espaço para a constituição de novos discursos num movimento entre o parafrástico e o polissêmico; entre o velho e o novo, a partir do que já foi dito sobre a língua e a escola, e o que passa a ser possível ser dito nessas esferas. Desse modo, o documento produzido dentro das condições de produção da universidade passa a fazer um sentido que reflete e refrata uma política de formação historicamente marcada e é essa historicização que dará o tom para o documento atualizar-se como monumento, ou melhor, como um discurso documental.

O PP/LETRAS/UFSC sinaliza que o documento foi elaborado absorvendo as necessidades provenientes da evolução e mudanças ocorridas na sociedade e na formação de professores e profissionais da linguagem. Além disso, frisa que, independente da habilitação escolhida, Licenciatura ou Bacharelado, o profissional de Letras deve ser capaz de:

- a) compreender e usar adequadamente a língua portuguesa no que se refere a sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais;
- b) ter consciência das variedades linguísticas e culturais historicamente constituídas, e da significação social das mesmas;
- c) ler e **produzir textos** adequados a diferentes situações discursivas;
- d) transitar por diferentes perspectivas teóricas nas investigações linguísticas e literárias, abordando-as criticamente;
- e) analisar e refletir criticamente acerca de conteúdos referentes a estudos linguísticos e literários e à formação profissional;
- f) estabelecer um diálogo entre a sua área e as demais áreas do conhecimento;
- g) compreender a formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente, à luz da dinâmica do mercado de trabalho. (UFSC, 2006, p. 9, grifos nossos).

O rol de capacidades consideradas como essenciais ao profissional de Letras certamente esboça pontos relevantes a serem contemplados no processo de formação, dentre eles, a prática da escrita. Complementando as expectativas expostas no PP do curso de Letras da UFSC, temos, nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Letras, aprovadas em 03 de abril de 2001, pelo Parecer CNE/CES nº 492/2001, a perspectiva de que os cursos deverão apresentar estruturas organizacionais flexíveis que:

- facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- deem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;
- propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio (CNE/CES, 2001, p. 29).

É visível que as proposições documentais-institucionais apresentadas convergem para um discurso calcado na ilusão de possibilidade da existência de um sujeito completo e absoluto na perspectiva de uma formação de sujeitos autônomos e preparados para a atuação profissional. Dito de outro modo, formar sujeitos (professores) para o trabalho de formar sujeitos (alunos) para o trabalho nas mais diversas áreas. Destacamos, ainda, segundo o PP/LETRAS/UFSC, que o graduado em Letras – pesquisador ou professor – deverá ser identificado por competências e habilidades adquiridas no decorrer do Curso, como:

- **Domínio da língua portuguesa** em sua norma culta e **em suas manifestações oral e escrita**.
- Uso adequado da língua em diferentes situações de comunicação.

- Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno social, psicológico, educacional, histórico, cultural, político e ideológico.
- Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam a formação do profissional das Letras.
- Percepção de diferentes contextos interculturais.
- Formação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho.
- Utilização de recursos de novas tecnologias.
- Aptidão para atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. (UFSC, 2006, p. 9-10, grifo nosso).

Ao contemplar a “escrita” entre os objetivos do curso, nota-se uma preocupação com a constituição do professor, que por sua vez, no exercício da profissão, deve ser comprometido em propor práticas de escrita ao aluno. O desafio é pensarmos na escrita acadêmica como parte de processos distintos, mas que se relacionam. Nesse viés, temos, de um lado, a forma e a função da escrita na formação universitária, e de outro, a forma e a função da escrita na atuação profissional como professor, na ação de ensinar e inserir o aluno em práticas de escrita.

Recorrendo à organização curricular do curso de Letras, encontramos referências diretas à escrita por meio de termos relacionados à produção textual. Conforme já mencionamos, há um núcleo comum tanto para o bacharelado quanto para a licenciatura, até a quarta fase, para o diurno, e até a quinta fase, para o noturno. As práticas de escrita geralmente são contempladas em todas as disciplinas do curso, por meio da produção de textos acadêmicos como artigos, resenhas, resumos, relatórios, entre outros, porém, nosso foco, neste estudo, são as discursividades que guiam a oferta de disciplinas no PP/LETRAS/UFSC (representante também da organização curricular) que mencionam de modo mais direto a escrita como objeto de ensino e aprendizagem. Assim, temos a organização curricular que tange diretamente na escrita, no Quadro 01 e no Quadro 02:

Quadro 01: A escrita no currículo como Disciplina Obrigatória

DISCIPLINA OBRIGATÓRIA	FASE	CARGA HORÁRIA	EMENTA
Produção Textual Acadêmica I	1ª	60h/aula (52h teoria/8h PCC)	Estudo e produção de textos técnico-científicos relevantes para o desempenho das atividades acadêmicas, tais como: resumo, resenha, artigo e seminário. Reflexões sobre a prática pedagógica no ensino fundamental e médio.

Fonte: A autora. (Adaptado do PP, UFSC, 2006, grifos nossos).

Quadro 02: A escrita no currículo como Disciplina Optativa

DISCIPLINA OPTATIVA	CARGA HORÁRIA	EMENTA
NORMA PADRÃO ESCRITA I	60 h/a (30 PCC)	Aspectos do uso da língua padrão escrita – estrutura frasal.
NORMA PADRÃO ESCRITA II	60 h/a (30 PCC)	Aspectos do sistema ortográfico. Emprego de palavras.
PRODUÇÃO TEXTUAL ACADÊMICA II	60 h/a (30 PCC)	Estudo e produção de textos técnico-científicos relevantes para o desempenho das atividades acadêmicas, tais como: projeto de pesquisa e monografia.
REDAÇÃO OFICIAL E EMPRESARIAL	60 h/a (08 PCC)	Estudo e produção de documentos e correspondências oficiais e empresariais.

Fonte: A autora. (Adaptado do PP, UFSC, 2006, grifos nossos).

As escolhas curriculares são permeadas por uma memória institucional que, por sua vez, é constituída historicamente por relações de poder e ideologias que produzem os efeitos de sentido dos dizeres e dos silenciamentos decorrentes das relações de força das políticas institucionais, que podem ser observadas pelo modo como ocorre a estruturação e a organização regimental de cada universidade. Assim, é neste importante elemento da documentação institucional que se mostram as escolhas determinantes dos modos como a forma-sujeito aluno será moldada e, por consequência, como os sujeitos constituir-se-ão nesses lugares ao ascenderem a essa posição de estudantes universitários em formação docente, por exemplo, baseados por políticas educacionais e correntes de ensino salientes à(s) época(s) e em determinadas condições de produção.

Cabe-nos destacar que o currículo faz parte da gama dos discursos institucionais-documentais que se repetem e se atualizam pelo interdiscurso e referem-se a uma memória institucional e discursiva que perpassa as instituições e os discursos nela produzidos no interior de uma historicidade que se encontra em constante (re)formulação. Ao analisarmos discursivamente as nomeações das disciplinas que se relacionam diretamente à escrita, sabemos que o “[...] processo de nomeação de uma disciplina é de fundamental importância, pois entendemos ser este um ato político no interior da instituição.” (MARTINS, 2012, p. 24).

Ao pensarmos na nomeação *Produção Textual Acadêmica I*, podemos nos reportar às discursividades do próprio PP que contemplam a indicação da prática de escrita como um dos objetivos do curso e como habilidade a ser desenvolvida pelos acadêmicos. Todavia, é necessário conhecermos e pensarmos sobre que discurso está em jogo nos documentos institucionais dos cursos de Letras, inclusive nos currículos. Neles, destaca-se a carga de relevância atribuída às práticas de escrita no decorrer do processo formativo do professor de

língua portuguesa. Mas os questionamentos que surgem a partir dessa atribuição também são merecedores de reflexão, pois é necessário pensarmos com que propósito se escreve na universidade e como isso contribui para a formação do professor, como a escrita acadêmica reverbera na atuação do profissional nas escolas, na condução dos alunos no processo de escrita. Um ponto que deve ser ressaltado é o de que, no contexto acadêmico, o professor em formação é, antes, um sujeito-aluno, que tem expectativas, depara-se com dificuldades e desafios, e almeja estar preparado para produzir satisfatoriamente os textos acadêmicos propostos nas disciplinas de seu Curso.

De modo geral, disciplinas voltadas especificamente para a produção textual não permeiam todas as fases do percurso formativo, estando situadas geralmente nos primeiros semestres do curso, nos quais os acadêmicos precisam ter contato com a introdução aos conhecimentos específicos da escrita no contexto universitário. Nessa disciplina, privilegia-se o ensino e a aprendizagem da escrita, principalmente dos gêneros textuais de maior prestígio na universidade. A disciplina de *Produção Textual Acadêmica I* que faz parte do currículo exposto no PP verificado foca em práticas de escrita, embora somente para as específicas do âmbito acadêmico, conforme exposto no Programa de Ensino da disciplina, no Quadro 03 (o documento completo encontra-se no Anexo 2):

Quadro 03: Programa de Ensino da disciplina de Produção Textual Acadêmica I

EMENTA	OBJETIVOS	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
<p>Estudo e produção de textos técnico-científicos relevantes para o desempenho das atividades acadêmicas, tais como: resumo, resenha, artigo e seminário. Prática Pedagógica.</p>	<p>Ao final do semestre, o aluno deverá ser capaz de reconhecer e distinguir diferentes gêneros discursivos, em suas particularidades configuracionais e de produção e circulação, produzindo, com apropriação formal e funcional, resumos, fichamentos, resenhas e artigos acadêmicos, bem como produzindo textos para participação em seminários.</p>	<p>1. Proficiência em leitura e proficiência em produção textual – relações implicacionais. 2. Gêneros textuais / discursivos: uma discussão conceitual. 3. Fatores de textualidade implicados na formação do leitor e do produtor de texto proficientes. 4. Citações no texto acadêmico como mecanismos de intertextualidade – normalizações da ABNT. 5. O resumo na atividade acadêmica – normalizações da ABNT. 6. O fichamento na</p>

		atividade acadêmica – normalizações da ABNT. 7. Seminário 8. Resenha – normalizações da ABNT. 9. Projeto de pesquisa – normalizações da ABNT. 10. Artigo acadêmico – normalizações da ABNT.
--	--	--

Fonte: A autora. (Adaptado do PP, UFSC, 2006, grifos nossos).

É possível notar que já são pré-definidos os gêneros textuais a serem contemplados no decorrer da disciplina, tais como: resumo, resenha, fichamento, projeto de pesquisa, artigo e seminário. Além disso, ressalta-se que os mesmos são “relevantes” para o desenvolvimento das atividades acadêmicas, tendo em vista que são estes os gêneros mais solicitados dentro da maioria dos componentes curriculares do curso. Destacamos também que o documento preconiza a necessidade de que o aluno consiga produzir (com proficiência), reconhecer e distinguir os gêneros discursivos mencionados, em relação à sua forma e à sua função, seguindo, inclusive, as normalizações da ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas.

Além disso, propõe a reflexão sobre a prática pedagógica no ensino fundamental e médio, o que demonstra uma perspectiva de interligação entre os saberes adquiridos na universidade e a atuação no meio profissional com os alunos. Entretanto, é necessário pensar que há uma ruptura entre a escrita do professor em formação enquanto aluno na universidade e da escrita na qual ele deve se pautar ao dar aulas de língua portuguesa aos alunos nas escolas. Trata-se de uma considerável mudança de perspectiva, tendo em vista que a escrita acadêmica é ensinada com o intuito de possibilitar ao aluno conhecer as técnicas de escrita de gêneros textuais que geralmente circulam na universidade, como resenhas, resumos, artigos, trabalhos de conclusão, entre outros. Esses gêneros não são contemplados nas propostas de produção de texto nas escolas⁸.

Chamamos a atenção para a existência de uma disciplina dedicada especificamente ao processo de ensino-aprendizagem da escrita acadêmica, já na primeira fase do curso, o que vem a corroborar a proposta do PP, quando se menciona o desenvolvimento de atividades de escrita,

⁸ Cabe notar que os gêneros resumo e resenha até podem ser ensinados e praticados no ensino médio, no entanto com finalidades distintas da graduação. Na universidade, o resumo, por exemplo, costuma ser trabalhado em sua relação de independência ao texto-fonte (resumo informativo) e de dependência (resumo indicativo); já a resenha, geralmente é pensada em sua especificidade de possibilidade de posicionamento crítico ao próprio campo do conhecimento científico.

bem como as expectativas em relação a essa prática. Entretanto, mesmo com a presença da disciplina de Produção Textual Acadêmica na grade curricular do curso, o que nos leva a entender que o aluno será estimulado a escrever, orientado e amparado pelo docente, a questão da constituição da autoria é algo que deve ser considerado após análise de como essas atividades são propostas e como são desenvolvidas pelos acadêmicos.

Temos, ainda, no rol da Disciplinas Optativas (Anexo 3): Norma Padrão Escrita I, Norma Padrão Escrita II, Produção Textual Acadêmica II e Redação Oficial e Empresarial. Ao analisarmos a nomenclatura Norma Padrão Escrita, temos a referência ao seguimento do caráter normativo e estrutural nas práticas de escrita, que se liga a discursos bastante arraigados nos estudos do estruturalismo, gramática e ortografia. No Brasil, o estudo da estrutura dos textos e palavras foi contemplado desde o surgimento dos cursos de Letras (e nas escolas), passando por avanços entre a década de 1950 e 1960, quando a gramática e o texto passam a ser estudados de modo articulado. Ainda hoje, o estudo de estruturas linguísticas do idioma é foco dos processos de ensino-aprendizagem da escrita em muitas universidades que formam professores de língua portuguesa.

No que tange à Redação Oficial e Empresarial, pensamos que essa nomenclatura e essa ementa constituem-se de uma memória discursiva que se relaciona com o ensino tecnicista-instrumental que remete aos primeiros cursos superiores no Brasil, a partir de 1825, que visavam à formação para a atuação profissional técnica. O foco, neste caso, recai sobre um ensino direcionado para o aprendizado de estruturas e técnicas para a produção da redação oficial, que engloba documentações e textos que circulam em esferas oficiais. Isso aponta uma certa contradição à proposta do PP, uma vez que pensar por um lado a *produção textual* com vista à promoção do sujeito e sua ascensão à autoria vai na contramão de uma *redação oficial* que expurga o sujeito do seu lugar de dizer para subjugar-lo a modelos de escrita de documentos ditos oficiais.

Com essa breve análise das nomeações dos componentes curriculares vemos que, muitas vezes, há lacunas no que se refere aos aspectos contemplados nas ementas das disciplinas, privilegiando-se apenas alguns pontos dentro das inúmeras possibilidades de estudo. Um dos fatores que deve sempre ter atenção especial na elaboração dos currículos é o de que a formação do professor de língua portuguesa precisa contemplar o estudo da linguagem em suas múltiplas facetas, por meio de práticas de leitura e escrita que tenham relação com as práticas sociais, o que refletirá também em sua prática como docente.

Dando continuação à reflexão sobre as discursividades do PP, apresentamos o que o documento expõe em relação aos procedimentos metodológicos e às formas de avaliação. Tem-se, então, que:

Dada a especificidade do Curso de Letras, a avaliação deve ser centrada nas práticas de leitura/**escritura**⁹, na capacidade de posicionamento crítico face às diferentes teorias linguísticas e literárias, bem como de ensino da disciplina de Língua Portuguesa na educação básica, na formulação de novos conceitos diante do canônico, do instituído e do consagrado, especialmente em função do papel político e sociocultural inerente à formação do profissional em Letras. Nesse sentido, deve-se considerar também a inserção dos alunos na prática de iniciação científica e na elaboração e execução de práticas pedagógicas. (UFSC, 2006, p. 100, grifos nossos).

Sendo assim, o PP/LETRAS/UFSC prevê, no processo avaliativo, a consideração das práticas de escrita do aluno, além dos demais aspectos como o desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva perante os conhecimentos adquiridos. Além disso, temos, segundo o PP, que no decorrer do processo formativo:

Devem ser considerados, entre outros, os seguintes aspectos: adoção de instrumentos diversificados de avaliação (**trabalhos escritos** individuais e em grupo, com e sem consulta, produzidos em sala e fora dela; seminários; relatórios; resenhas; auto avaliação; etc.); validação das atividades acadêmicas por instâncias competentes; orientação acadêmica individualizada (prevista no plano de ensino como 'horário de atendimento'). Particularmente, espera-se que seja trabalhada, em cada disciplina, a prática de **produção/revisão de textos acadêmicos** sobre os objetos específicos de cada campo de estudos. (UFSC, 2006, p. 101, grifos nossos).

O processo avaliativo prevê, nesse viés, o alcance do objetivo proposto no PP, que visa à formação do pesquisador/professor autônomo e qualificado para atuar profissionalmente de maneira ampla e eficaz. A avaliação, nesse sentido, não deve ser tida como instrumento de classificação ou poder, mas como um meio de verificação da aprendizagem, auxiliando no direcionamento das práticas pedagógicas do Curso.

Sabemos que, ao final do curso, o acadêmico poderá não ser considerado um especialista em práticas de escrita, mas tem-se uma perspectiva, de acordo com as discursividades emergidas do PP/LETRAS/UFSC, de que o aluno, agora professor, tenha a habilidade de reconhecer a relevância do ensino da escrita aos futuros alunos e de conhecer os

⁹ Indursky (2009, p. 120, grifos da autora) expõe, em relação às noções de escrita e escritura à luz da AD, que: “[...] a organização do texto se faz sobre sua **superfície linguística** e diz respeito à **escrita** do texto. Já a textualização da exterioridade no interior do texto remete à **materialidade discursiva** e se refere a seu processo de **escritura**.”. Em nosso estudo, fazemos uso dos dois termos, todavia, a referência à escrita é mais frequente, especialmente quando mencionamos, de modo direcionado, o ato de escrever, o processo de produção textual na universidade.

principais meios de ensinar os conhecimentos adquiridos na universidade quando estiver ministrando suas aulas. Nesse sentido, o questionamento acerca dos documentos institucionais faz-se necessário, pois pode haver uma certa contradição entre o que é exposto nesses discursos e o que ocorre na universidade.

Ao mobilizarmos uma reflexão sobre um discurso documental-institucional, devemos considerar que trabalhamos com um objeto histórico-discursivo, sujeito “[...] a um real sócio-histórico que demanda sentidos. Os acontecimentos produzem efeitos sobre a documentação, fazendo irromper novas práticas ou interromper aquelas em andamento.” (NUNES, 2008, p. 96). Nesse viés, somos confrontados com a necessidade de produzir gestos de interpretação perante uma memória institucionalizada, que, mesmo aparentemente cristalizada, sempre evidencia (novos) efeitos de sentido. Desse modo, ao analisarmos um documento institucional, precisamos considerar que o político está sempre presente atravessando a formulação, a constituição e a circulação dessa modalidade discursiva, já que é atravessado por relações de poder, ideologias presentes nas condições de produção inerentes a cada época.

Percebe-se, no PP/LETRAS/UFSC, a presença de discussões que remetem à atuação futura do então acadêmico na sociedade, com foco em sua ação profissional como mediador do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Nossa exposição sobre como as práticas de escrita são contempladas na formação do acadêmico que exercerá seu papel de sujeito-docente objetivou a reflexão em relação a como isso refletirá nas práticas pedagógicas direcionadas ao acadêmico. De certo modo, apesar de algumas contradições, o discurso documental-institucional do projeto pedagógico do curso de Letras da UFSC aponta para uma tentativa de materializar nesse documento o que a sociedade vem discursivizando historicamente acerca do tratamento da língua como ferramenta de possibilidade de mudança social por aqueles que dominam certos gêneros discursivos valorados socialmente.

Ao debater sobre a temática da formação de professores, problematizamos sobre as dificuldades que emergem com o ingresso no contexto universitário, como dúvidas, problemas e desafios inerentes ao processo de descoberta e inserção em um novo contexto de ensino-aprendizagem. Esses percalços ganham destaque no que se refere à escrita na universidade, envolvendo diversos aspectos que incidem no direcionamento dessas práticas e no modo como são desenvolvidas. Segundo Vieira e Faraco (2019, p. 7):

As práticas de letramento de um estudante universitário envolvem atividades de escuta, fala, leitura e escrita, todas fundamentais ao bom desempenho acadêmico. Entretanto, as atividades que costumam apresentar mais dificuldade são, sem dúvida, as de produção escrita. Isso se deve, em parte, talvez ao fato de que normalmente falamos e escutamos mais do que lemos, e lemos mais do que escrevemos.

Nesse viés, para que ocorra o êxito na prática de produções escritas, está em jogo o trabalho dos professores universitários, as ementas das disciplinas, o desempenho do aluno, a prática, o conhecimento dos mecanismos e gêneros, os meios didáticos, enfim, tudo o que cerca a escrita esse período de formação acadêmica e profissional.

São as condições de produção em contexto amplo – o modo como a universidade está constituída sócio-historicamente – e o contexto imediato – a forma possível de o sujeito-aluno em formação atualizar seu discurso – que possibilitam a formação de um profissional de Letras. Desse modo, observar como a universidade prospecta em seu projeto pedagógico o processo de ensino e aprendizagem de práticas de escrita torna possível, também, uma projeção de como o acadêmico de Letras poderá constituir sua relação com a escrita de modo a percebê-la como uma ferramenta de apropriação de conhecimentos, bem como reconheça a função da escrita em sua formação na esfera acadêmica e em sua atuação no mundo profissional.

CAPÍTULO 3: A CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* DA PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 *CORPUS* E METODOLOGIA

Em uma pesquisa que tem como ancoragem teórico-metodológica a AD, consideramos sempre o batimento¹⁰ entre a teoria e a análise do *corpus* para a produção de sentidos e dos gestos interpretativos. Por isso, um importante passo a ser delineado é a constituição do *corpus* do estudo, levando em conta que:

A transformação da superfície linguística em um objeto discursivo é o primeiro passo para essa compreensão. Inicia-se o trabalho de análise pela configuração do corpus, delineando-se seus limites, fazendo recortes, na medida mesma em que se vai incidindo um primeiro trabalho de análise, retomando-se conceitos e noções. (ORLANDI, 2009, p. 67).

Dessa maneira, nosso gesto interpretativo já se inicia com a determinação das materialidades discursivas a serem analisadas e suas condições de produção, já que, na AD, a língua materializada em discursos é pensada a partir de sua relação com a exterioridade. Conforme Orlandi (2009), as condições de produção envolvem o contexto imediato e o contexto sócio-histórico-ideológico que permeia a produção dos discursos, e “[...] compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte do discurso.”. (ORLANDI, 2009, p. 30).

O estudo foi realizado a partir da análise de produções textuais de estudantes do curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, na modalidade presencial, turno diurno, da Universidade Federal de Santa Catarina, *campus* Florianópolis. Cabe salientar que, no momento do convite para a participação na pesquisa (segundo semestre de 2018), os acadêmicos encontravam-se cursando a última fase (9ª) do curso; o recebimento dos textos via *e-mail* ocorreu durante o segundo semestre de 2018 e o primeiro semestre de 2019.

Podemos afirmar que nossa pesquisa mobiliza a reflexão acerca de documentos oficiais do curso de Letras - Português da UFSC, o levantamento bibliográfico referente à historicidade dos cursos de Letras no Brasil e o da UFSC, a apresentação dos conceitos teóricos basilares da AD que embasam o estudo e de considerações sobre a escrita acadêmica, e a

¹⁰ O termo “batimento” é mencionado por Pêcheux (2008) para referir-se a uma alternância, assim, em nosso estudo, mobilizamos a expressão para explicar uma relação, um jogo de sentidos e/ou um funcionamento conjunto de elementos discursivos.

descrição e análise de um *corpus* composto por sequências discursivas destacadas dos textos dos acadêmicos.

É importante ressaltar que o projeto do presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC), da UFSC, com sede em Florianópolis, e foi aprovado pelo parecer nº 2.985.999, em 28 de outubro de 2018. De acordo com a página do CEPSH na internet,

o CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. (CEPSH, 2020).

Os estudantes que cederam voluntariamente seus textos para a pesquisadora assinaram, em três vias, de modo individual, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento no qual são expostos os detalhamentos acerca dos objetivos, da justificativa e da relevância do estudo, bem como os riscos, desconfortos e benefícios decorrentes da participação na pesquisa.

Os acadêmicos foram convidados pela pesquisadora a participar voluntariamente desta pesquisa. A doutoranda foi até a sala onde acadêmicos do Curso de Letras – Português estavam em aula na disciplina de Estágio Supervisionado II, para fazer o convite de participação, explicando que o estudo tinha por objetivo investigar os processos de constituição da autoria na apropriação dos usos da produção textual na/da esfera acadêmica no percurso formativo do curso de Letras – Português. Além disso, a pesquisadora expôs sobre sua inserção no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC (PPGL), em nível de doutorado, sob a orientação do pesquisador responsável.

É importante destacarmos que o grupo de alunos que recebeu a visita e o convite da pesquisadora estava cursando a disciplina de Estágio Supervisionado II com determinada professora e era composto por 08 (oito) alunos, o que não corresponde à turma completa, pois outro grupo de estudantes da mesma turma estava sendo orientado por outro docente nessa mesma disciplina. Tendo em vista essa situação, decidimos utilizar os textos somente do grupo de estudantes convidado presencialmente, pois os alunos do outro grupo, apesar de fazerem parte da mesma turma (com entrada no mesmo semestre, 2014/2), poderiam ter orientações diferentes em relação ao relatório de estágio, texto cuja análise era imprescindível em nosso trabalho, o que afetaria o gesto analítico.

Em um grupo de 08 (oito) alunos, 05 (cinco) deles enviaram suas produções à pesquisadora, o que reflete uma adesão satisfatória ao estudo. Cabe ressaltarmos que os textos enviados por um dos alunos foram excluídos da construção do *corpus*, considerando-se o fato de que esse acadêmico seguiu um percurso diferente dos demais em sua formação, pois cumpriu parte do curso em um momento diferente dos outros, há alguns anos, sendo que somente as fases da Licenciatura estavam sendo cursadas juntamente com os participantes desta pesquisa.

Outra informação importante é que o grupo convidado para participar da pesquisa integrava uma turma que ingressou na UFSC em 2014/2, no turno diurno, em um total de 33 alunos; essa turma chegou ao semestre 2018/2 com 22 alunos, dos quais 09 alunos se formaram ao final do semestre, na modalidade de licenciatura, e 13 concluíram a graduação na modalidade bacharelado, segundo informações obtidas pela pesquisadora junto à Coordenadoria do Curso de Letras da UFSC.

A participação dos acadêmicos deu-se pela disponibilização voluntária de textos de gêneros variados, produzidos individualmente, nas fases¹¹: inicial (1º, 2º ou 3º semestre), intermediária (4º, 5º ou 6º semestre) e final (7º, 8º ou 9º semestre) do Curso. As produções textuais foram encaminhadas via *e-mail* à pesquisadora, que fez a leitura e a escolha dos textos completos que constituíram o *corpus* analítico da pesquisa.

Sabemos que, conforme Orlandi (2009, p. 67), “[...] inicia-se o trabalho de análise pela configuração do *corpus*, delineando-se seus limites, fazendo recortes, na medida mesma em que se vai incidindo um primeiro trabalho de análise, retomando-se conceitos e noções.”. Dessa forma, para dar início ao gesto analítico, foram selecionadas 18 (dezoito) produções textuais, no total, considerando os quatro acadêmicos participantes da pesquisa, nomeados a partir desse momento como A1, A2, A3 e A4. Então, foram selecionados: 4 (quatro) textos do acadêmico A1, 4 (quatro) do acadêmico A2, 6 (seis) do acadêmico A3 e 4 (quatro) do acadêmico A4. Foram analisados, no mínimo, 1 (um) texto produzido na fase inicial do curso (1ª fase), 01 (um) produzido na fase intermediária (5ª fase) e 02 (dois) produzidos em cada uma das fases finais do curso (8ª e 9ª).¹²

Os acadêmicos cederam seus textos originais, sendo informados pela pesquisadora de que não havia necessidade de que fizessem correções ou alterações para a submissão à pesquisa. Inclusive, foi esclarecido a eles que não deveriam preocupar-se com insatisfações pessoais

¹¹ Nesta pesquisa, utilizamos os termos *fase* e *semestre* para fazer referência ao período de seis meses que delimita cada etapa do curso, conforme já explanado no Capítulo 2, e como pode-se conferir no Anexo 1.

¹² Devido à limitação da extensão do *corpus*, a pesquisadora ressaltou aos participantes que não haveria a garantia de que todos os textos enviados fossem utilizados na pesquisa.

quanto ao conteúdo, à estrutura e/ou às condições de suas escrituras, pois o objetivo da pesquisa não é o de emitir juízos de valor em relação ao conteúdo ou estrutura dos textos, mas sim analisar os modos/mecanismos de constituição da autoria nos processos de produção textual e discursiva utilizados na escrita acadêmica.

No momento do convite aos alunos, a pesquisadora citou exemplos de textos que poderiam ser enviados, mencionando os gêneros produzidos comumente na esfera acadêmica, em diferentes disciplinas, como resumos, resenhas, artigos, relatórios, entre outros. Para Motta-Roth e Hendges (2010, p. 22-23), “um artigo acadêmico, um *abstract*, um monografia, uma dissertação, uma resenha ou um livro têm funções diferentes. Cada um desses gêneros pode ser reconhecido pela maneira particular com que é construído [...]”, sendo assim, acreditamos que os alunos conheciam a maioria dos gêneros mencionados, seja por terem produzido algum deles ou por terem contato com esses textos para fins de estudo, fundamentação teórica, análise, elaboração de trabalhos, entre outras possibilidades. A pesquisadora explicou que quaisquer textos produzidos individualmente nas fases iniciais e intermediárias do curso poderiam ser encaminhados, porém, solicitou que, além de outros possíveis textos elaborados nas fases finais (8ª e 9ª), fosse enviado, imprescindivelmente, o relatório de estágio.

Consideramos que, apesar de não ser a única produção textual solicitada nas últimas fases, o relatório de estágio representa a produção final do estudante em seu percurso formativo de licenciatura, figurando como um importante material para análise, já que explicita uma escrita (acadêmica) que pode ser resultante de interferências e modificações ao longo dos semestres do curso. Quanto à forma e à função, temos no relatório de estágio um relato pessoal que descreve ações e visões do período de estágio, resultando, então, em um texto que aborda um conhecimento que é particular, coletivo, teórico e prático, sob um viés predominantemente expositivo, descritivo, reflexivo e analítico.

Cabe salientar que foi solicitado aos acadêmicos o envio de trabalhos que tivessem sido produzidos de modo individual, sem parceria com colegas ou professores, pois ao produzir textos coletivamente o autor encontra-se em outra condição, além da particular, e, desse modo, teríamos que analisar a autoria sob uma perspectiva diferente. Nesse viés, pensamos em uma análise que parte de textos individuais com vistas a se ter uma amostragem grupal dos aspectos inerentes aos processos de produção textual na universidade na posição de aluno de Letras.

Os textos enviados pelos acadêmicos foram os relacionados no Quadro 04, abaixo, na qual explicita-se a nomeação dada pelo aluno ao texto, seguido da disciplina para a qual foi produzido e a fase do curso:

Quadro 04: Textos cedidos voluntariamente pelos acadêmicos

FASE	TEXTOS E DISCIPLINAS			
	Acadêmico I (A1)	Acadêmico II (A2)	Acadêmico III (A3)	Acadêmico IV (A4)
1 ^a	Resenha (Produção Textual Acadêmica I)	Prova (Estudos Gramaticais)	Resenha (Produção Textual Acadêmica I)	Resenha (Produção Textual Acadêmica I)
2 ^a			Artigo (Morfologia do Português)	
3 ^a			Reescrita de texto literário (Literatura Brasileira III)	Análise de poema (Teoria Literária III)
5 ^a	Prova (Psicolinguística)	Prova (Psicolinguística) Ensaio (Psicolinguística)	Texto de memórias (Literatura e Ensino)	Prova (Psicolinguística)
6 ^a			Artigo (Políticas Linguísticas)	Memorial (Didática)
7 ^a				Exercício de paráfrase (escrita e reescrita) (Estudos Literários IV: Literaturas de Expressão Portuguesa e outras Linguagens)
8 ^a	Ensaio individual (seção do Relatório de Estágio I) (Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura I)	Ensaio individual (seção do Relatório de Estágio I) (Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura I)	Ensaio individual (seção do Relatório de Estágio I) (Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura I) Resenha (não mencionou a disciplina)	Ensaio individual (seção do Relatório de Estágio I) (Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura I)
9 ^a	Ensaio individual (seção do Relatório de Estágio II) (Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II)	Ensaio individual (seção do Relatório de Estágio II) (Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II)	Ensaio individual (seção do Relatório de Estágio II) (Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II)	Ensaio individual: (seção do Relatório de Estágio II) (Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II)

Fonte: A autora.

A intenção inicial era analisar os mesmos gêneros produzidos nas mesmas fases, ou seja, analisar somente resenhas da 1^a fase, somente artigos da 5^a fase, somente ensaios individuais da 9^a fase, por exemplo. Porém, os acadêmicos eram livres para enviar os textos que

quisessem - com exceção do relatório de estágio, que foi solicitado pela pesquisadora - e, por conseguinte, não houve unanimidade em relação aos gêneros dos textos recebidos, por isso decidimos pela construção de um *corpus* de pesquisa com os gêneros que mais se repetiram nas mesmas fases do curso.

Ao pensarmos sobre o porquê do envio de determinados textos, podemos chegar a diferentes conclusões, porém, são especulações, pois não houve questionamentos acerca disso aos participantes. Acreditamos que a escolha pode ter relação com uma qualificação mais alta recebida, pela identificação pessoal do acadêmico com o gênero textual, por ter somente esses textos disponíveis em arquivo ou por considerá-los os melhores ou mais bem escritos. Ao analisarmos o Quadro 04 e buscarmos por regularidades predominantes em cada fase, temos que: três acadêmicos optaram por enviar resenhas produzidas na 1ª fase do curso; dois acadêmicos enviaram artigos produzidos na 2ª fase e 6ª fase; três acadêmicos enviaram uma prova realizada na 5ª fase; todos os acadêmicos enviaram os relatórios de estágio produzidos na 8ª e na 9ª fase, nos quais encontra-se uma seção produzida individualmente. Cabe ressaltar que a pesquisadora solicitou o envio dos relatórios de estágio produzidos nas duas últimas fases.

Em relação aos textos escolhidos pela maioria dos acadêmicos tanto na 1ª fase quanto na 5ª fase, resenha e prova, respectivamente, acreditamos não se tratar de uma coincidência, mas do resultado de uma escolha mobilizada pela carga autoral presente nesses textos. Todos eles apresentavam uma ancoragem teórica proveniente de materiais bibliográficos previamente lidos e consultados no momento da escrita. Além disso, exigiram a elaboração de opiniões e o posicionamento dos alunos quanto ao conteúdo abordado, e, por isso, talvez, esses alunos tenham reconhecido essas produções como as mais embasadas teoricamente e, também, como discussões mais consistentes, capazes de refletir o que cada um conseguiu produzir como “seu texto” na universidade.

Apesar de termos recebido somente 02 (dois) artigos, e de autoria do mesmo acadêmico (A3), porém produzidos em fases distintas (2ª e 6ª), pensamos que a análise e a reflexão sobre esse gênero poderia contribuir significativamente com a pesquisa, por ser um texto solicitado com frequência nas universidades e bastante valorizado pela comunidade acadêmica, principalmente sob a ótica de publicações. Recebemos um artigo também de A1, porém, quando verificamos, percebemos que o texto foi escrito em coautoria pelo aluno e outro autor, portanto, tivemos que desconsiderá-lo das possibilidades de escolha.

Também optamos por analisar o texto de memórias produzido por A3 na 5ª fase, apesar de haver apenas uma ocorrência desse gênero entre os textos enviados. Pensamos que a reflexão sobre um gênero mais literário produzido pelo aluno universitário pode mostrar como ocorrem

as escolhas do acadêmico ao sentir-se mais autorizado a ser ele mesmo em sua escrita, posicionando-se com maior liberdade. No que tange ao relatório de estágio, esse foi praticamente o único texto produzido nas fases finais (8ª e 9ª), tendo em vista a realização do estágio pelos alunos. O relatório, bem como o estágio, foi realizado em duplas, porém, cada membro deveria produzir um texto individual sobre a sua percepção perante o processo de estágio, que foi chamado de Ensaio Individual.

Podemos também problematizar qual o efeito produzido pela fala da pesquisadora no momento da visita aos acadêmicos e do convite para a participação dos mesmos na pesquisa. A intervenção realizada em sala de aula pode ser assimilada de diferentes modos pelos sujeitos. Certamente a perspectiva de participação em uma pesquisa, de cessão de produções textuais particulares a uma pessoa estranha e o desconhecimento dos detalhes do projeto de pesquisa podem sim gerar desconforto e insegurança e, até mesmo, influenciar na tomada de decisões dos alunos, seja em relação a participar ou não da pesquisa, seja no que tange à escolha dos textos a serem enviados à pesquisadora.

Considerando os textos recebidos, foi delimitado o *corpus* da pesquisa, composto por textos selecionados¹³, dos quais destacamos SDs. Para Vieira e Faraco (2019, p. 10):

Muitas vezes, um olhar mais restrito sobre a escrita tende a apresentá-la, em contraste com a fala, como homogênea. No entanto, como qualquer outra manifestação da linguagem verbal, também a escrita comporta variação; também ela é heterogênea porque se dá em contextos e gêneros textuais diversificados e cada um desses contextos e desses gêneros é que conduzem as nossas decisões textuais-discursivas e gramaticais como escritores.

Nessa ótica, nosso objetivo, com as escolhas realizadas, é de pensar em como esse acadêmico produz seu dizer nas diferentes fases do curso, apropriando-se de seu lugar de sujeito-professor em formação, compreendendo os modos como ele textualiza, inscreve-se ou não em seus textos, se um gênero textual produzido em uma determinada fase mantém-se semelhante quando produzido em outra fase, do ponto de vista estrutural e discursivo, entre outras questões. Assim sendo, selecionamos para compor o arquivo e posterior *corpus* analítico da pesquisa no que se refere às fases iniciais do curso, textos da 1ª e da 2ª fase enviados pelos

¹³ Em relação à compilação dos textos na íntegra na seção Anexos, é importante ressaltar que algumas alterações foram realizadas na formatação original dos textos dos acadêmicos. Optamos por utilizar, em toda a extensão do arquivo, a fonte tamanho 10 (dez) e o espaçamento entrelinhas simples. A paragrafação original foi mantida, de acordo com os arquivos enviados pelos alunos à pesquisadora. Não foram feitas correções nos textos, mantendo-se a escrita original dos textos enviados pelos alunos. Foram omitidos os nomes dos acadêmicos que constavam nos trabalhos, visando resguardar a identidade dos alunos participantes da pesquisa e de outros alunos da turma.

acadêmicos que se dispuseram a participar voluntariamente da pesquisa. No quadro abaixo (Quadro 05), podemos verificar que os gêneros elencados foram: resenha, artigo e prova.

Quadro 05: Produções textuais de fases iniciais do Curso

Nomeação do Acadêmico	Texto	Fase do Curso	Disciplina	Nomeação do texto no <i>corpus</i>
A1	Resenha	1º	Produção Textual Acadêmica I	T1A1
A2	Prova	1º	Estudos Gramaticais	T1A2
A3	Resenha	1º	Produção Textual Acadêmica I	T1A3
	Artigo	2º	Morfologia do Português	T2A3
A4	Resenha	1º	Produção Textual Acadêmica I	T1A4

Fonte: A autora.

No que tange às fases intermediárias do curso de Letras – Português da UFSC, selecionamos, dentre os textos recebidos, os gêneros prova e texto de memórias, produzidos na 5ª fase do Curso e um artigo produzido na 6ª fase. O gênero textual prova teve a maior regularidade de envio, correspondendo aos textos dos acadêmicos A1, A2 e A4. Por outro lado, o acadêmico A3 disponibilizou um texto do gênero memórias referente ao 5º semestre do curso e um artigo do 6º semestre, conforme exposto no Quadro 06.

Quadro 06: Produções textuais de fases intermediárias do Curso

Nomeação do Acadêmico	Texto	Fase do Curso	Disciplina	Nomeação do texto no <i>corpus</i>
A1	Prova	5º	Psicolinguística	T5A1
A2	Prova	5º	Psicolinguística	T5A2
A3	Texto de Memórias	5º	Literatura e Ensino	T5A3
	Artigo	6ª	Morfologia do Português	T6A3
A4	Prova	5º	Psicolinguística	T5A4

Fonte: A autora.

Finalmente, no que compete às fases finais do curso de Letras – Português da UFSC, selecionamos para o *corpus* analítico as seções escritas individualmente nos relatórios de estágio produzidos no 8º e 9º semestres. Tratam-se de gêneros nomeados pelos acadêmicos como Ensaio Individual I e Ensaio Individual II, conforme é possível visualizar no Quadro 07:

Quadro 07: Produções Textuais de fases finais do Curso

Nomeação do Acadêmico	Texto	Fase do Curso	Disciplina	Nomeação do texto no corpus
A1	Ensaio Individual I	8º	(Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura I)	T8A1
A2	Ensaio Individual I	8º	(Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura I)	T8A2
A3	Ensaio Individual I	8º	(Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura I)	T8A3
A4	Ensaio Individual I	8º	(Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura I)	T8A4
A1	Ensaio Individual II	9º	(Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II)	T9A1
A2	Ensaio Individual II	9º	(Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II)	T9A2
A3	Ensaio Individual II	9º	(Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II)	T9A3
A4	Ensaio Individual II	9º	(Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II)	T9A4

Fonte: A autora.

Tendo em vista a importância que a organização do *corpus* tem para ajudar a responder a pergunta de pesquisa, pensamos em diferentes maneiras de organizá-lo para a elaboração das análises discursivas, como a divisão por gêneros, por fases, por acadêmico, por disciplinas. Entretanto, o que nos pareceu mais produtivo foi o delineamento das análises por agrupamentos de regularidades, ou seja, buscamos reunir as marcas linguístico-discursivas indicativas da constituição de efeitos de autoria relativos aos modos de inscrição do sujeito no dizer que eram recorrentes nas produções textuais e que marcam o lugar de onde esse sujeito-autor fala.

Após a apresentação dos textos disponibilizados para a pesquisa, produzidos pelos acadêmicos nas respectivas fases e disciplinas e dos textos selecionados pela pesquisadora para a construção do *corpus* do estudo, e tendo em vista que o foco de nossa pesquisa são os textos produzidos pelos acadêmicos e não os sujeitos-acadêmicos, elaboramos o Quadro 08, que sintetiza os modos de entrada dos textos no capítulo destinado às análises. Todos os textos estão disponíveis na íntegra no Anexo 4.

Quadro 08: Modos de entrada dos textos no capítulo das análises

Modo de entrada nas análises	Textos
T1A1	Resenha
T1A2	Prova
T1A3	Resenha
T1A4	Resenha
T2A3	Artigo
T5A1	Prova
T5A2	Prova
T5A3	Texto de memórias
T5A4	Prova
T6A3	Artigo
T8A1	Ensaio Individual I
T8A2	Ensaio Individual I
T8A3	Ensaio Individual I
T8A4	Ensaio Individual I
T9A1	Ensaio Individual II
T9A2	Ensaio Individual II
T9A3	Ensaio Individual II
T9A4	Ensaio Individual II

Fonte: A autora.

Para um melhor esclarecimento, explanamos a significação de cada elemento que compõe o modo de entrada, tomando como exemplo o exposto na Figura 02, abaixo:

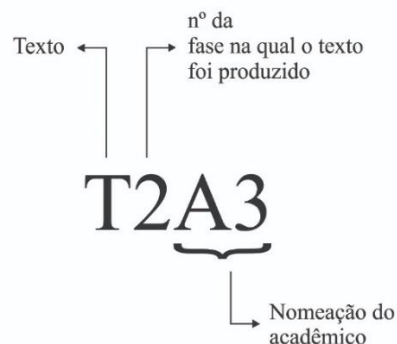


Figura 02: Modo de entrada dos textos no *corpus*

Fonte: A autora.

Sabemos que “[...] o *corpus* não é mais um conjunto estanque de textos, é um conjunto sem fronteira no qual o interdiscurso, exterior, irrompe no intradiscurso [...]” (MAZIÈRE, 2007, p. 61), por isso, optamos, para o desenvolvimento da pesquisa, pela seleção e pela análise de sequências discursivas de textos acadêmicos que apresentem pistas/marcas linguísticas e discursivas que exteriorizam os modos de constituição da autoria. Nosso gesto interpretativo inicia desde o momento em que fazemos escolhas em relação aos modos de constituição e organização do *corpus*. Assim sendo, salientamos que outras possibilidades poderiam ter sido

contempladas, e foram até mesmo cogitadas pela pesquisadora, como a realização de entrevistas com os acadêmicos sobre o imaginário referente à constituição da autoria, ou a análise somente de produções do mesmo gênero, todavia, acreditamos que o modo de constituição do *corpus* privilegiado neste estudo permite uma reflexão mais abrangente sobre o desenrolar de um processo que atravessa o percurso formativo e não somente a análise de um período isolado do curso.

Nossa previsão inicial era a seleção de três textos de cada um dos quatro acadêmicos, resultando em um total de doze textos, porém, consideramos essencial a análise do gênero artigo e a correlação entre os dois ensaios individuais produzidos nas últimas fases (8ª e 9ª), então, selecionamos 18 (dezoito) produções. Nomeamos, para a constituição do *corpus*, os quatro acadêmicos participantes da pesquisa como A1, A2, A3 e A4, não havendo qualquer critério para a definição da ordenação dos mesmos, pois essa se deu aleatoriamente. A participação dos acadêmicos em uma pesquisa acadêmica em nível de doutorado representa o fortalecimento de sua formação pedagógica e cidadã, pois os mesmos estarão contribuindo para a compreensão dos pesquisadores e dos leitores da pesquisa sobre o processo de constituição da autoria no curso de Letras - Português da UFSC. Diante disso, tendo os pressupostos da Análise de Discurso como base, entrelaça-se a teoria e o dispositivo analítico em busca da compreensão de como se manifesta (ou não), nos textos, a constituição dos efeitos de autoria pelo sujeito-acadêmico.

A partir dos textos dos acadêmicos, delineamos dois Recortes Discursivos (RDs), considerando-os como núcleos temáticos, compostos pelo agrupamento de SDs que evidenciam marcas linguístico-discursivas que se regularizam nos textos e se relacionam à constituição da autoria, sob a nossa ótica. O RD, segundo Orlandi (1984) é um fragmento de uma determinada situação discursiva, isto é, é a delimitação de um recorte temático a partir de uma situação discursiva mais ampla. Conforme Furlanetto (2014, p. 64), “[...] o recorte resulta de uma decisão autoral”, logo, estamos também fazendo escolhas no ato de tracejar os recortes discursivos que alicerçarão os gestos interpretativos da pesquisa e que nos permitirão a produção de novos dizeres em torno da temática geral do estudo.

O primeiro recorte discursivo – *RD1: Marcas de distanciamento do sujeito-autor em relação ao dizer* – contém SDs que abrangem marcas linguístico-discursivas que remetem à impessoalidade, ao uso de citações e à referência à voz do outro. Por outro lado, o segundo recorte discursivo – *RD2: Marcas de aproximação do sujeito-autor em relação ao dizer* elenca SDs que apresentam metáforas, adjetivações, uso da 1ª pessoa, referências à vida pessoal e diálogo direto com o leitor. Podemos conferir os RDs no Quadro 09, abaixo:

Quadro 09: Recortes Discursivos – RDs

Recortes Discursivos - RDs
Recorte Discursivo 1 (RD1): Marcas de distanciamento do sujeito-autor em relação ao dizer
Recorte Discursivo 2 (RD2): Marcas de aproximação do sujeito-autor em relação ao dizer

Fonte: A autora.

Em cada RD, elencamos no mínimo 01 (uma) SD de cada texto que continha a marca linguístico-discursiva em questão, para exemplificar a regularidade do efeito de autoria produzido pela mesma, tendo em vista que nosso trabalho não consiste na quantificação de ocorrências de todas as marcas e sim na reflexão sobre as regularidades e os efeitos produzidos a partir delas. Algumas marcas linguístico-discursivas estavam presentes em grande quantidade nos textos, como as citações, por exemplo, por isso não trabalhamos com a listagem exaustiva de SDs.

Cada um dos RDs é composto por SDs numeradas; iniciamos a numeração das SDs pelo número 01 (um) em cada recorte, pois compreendemos que as análises das materialidades linguísticas de cada RD são conduzidas sob diferentes perspectivas em relação ao seu funcionamento discursivo, ou seja, apesar das análises dos RDs serem complementares, consideramos que tratam-se de gestos analíticos construídos a partir de discursividades relativas a pontos distintos da constituição de efeitos de autoria nos textos. As expressões destacadas em **negrito** em cada SD correspondem às marcas linguístico-discursivas que remetem de forma mais direta ao objeto de análise em cada RD.

Os dois recortes discursivos tratam sobre núcleos temáticos específicos com SDs que nos permitem a visualização de regularidades discursivas sobre as principais marcas de efeitos de autoria que caracterizam o distanciamento e a aproximação do sujeito-autor em relação ao seu dizer no processo de produção de sua escrita acadêmica. Essas pistas/marcas presentes nas SDs se regularizam no fio do discurso, demonstrando o que se repete nas materialidades textuais produzidas pelos acadêmicos, ou seja, por meio dessas regularidades, compreendemos como os modos de constituição da autoria pela marcação da subjetividade no texto podem se manifestar durante o percurso formativo. Emergimos essas marcas a nível de intradiscurso, no eixo das formulações, mas, como analistas de discurso, precisamos entrecruzar o intradiscurso com o interdiscurso, isto é, com a memória que ressoa nesses discursos. Para Orlandi (2009), o

intradiscurso refere-se ao estado atual do discurso, em sua aparente formulação única e completa pelo autor, irrompendo como aquilo que “[...] se está dizendo” (ORLANDI, 2009, p. 32), encontrando-se no nível da formulação ou na representação de um eixo horizontal, daquilo “[...] que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas” (ORLANDI, 2009, p. 33), apresentando um discurso atual. Já o interdiscurso é “[...] todo conjunto de formulações já feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos.” (ORLANDI, 2009, p. 33).

Nossa questão de pesquisa direciona-se para a análise de quais são as principais marcas linguístico-discursivas que produzem efeitos de autoria relativos aos modos de subjetivação dos sujeitos na produção escrita de textos na/da esfera acadêmica no percurso formativo de alunos de um curso de licenciatura em Letras – Português. Essa questão reverbera na constituição do *corpus*, já que, de acordo com Orlandi (2009, p. 27), “[...] o que define a forma do dispositivo analítico é a questão posta pelo analista, a natureza do material que analisa e a finalidade da análise.”. Sendo assim, elencamos SDs que se filiam a dois recortes discursivos: o de aproximação e o de distanciamento do autor em relação ao dizer, que, em nossa visão, são duas linhas de análise que permitem o agrupamento de SDs com regularidades que esclarecem como ocorrem os efeitos de constituição da autoria pelo sujeito na inscrição da subjetividade nos textos.

As marcas de autoria às quais nos referimos não são pinçadas dos textos de modo automático e unívoco, pois são resultado de um processo analítico do funcionamento discursivo das SDs que compõem o *corpus*. Nesse viés, Orlandi (2008, p. 54) afirma que, na AD, “[...] as marcas que atestam a relação entre o sujeito e a linguagem, no texto, não são detectáveis mecânica e empiricamente. Os mecanismos enunciativos não são unívocos nem auto-evidentes. São construções discursivas com seus efeitos de caráter ideológico.” (ORLANDI, 2008, p. 54). Assim sendo, precisamos trabalhar no batimento entre os textos e a teoria que sustenta as análises, aliando a descrição, a interpretação e a teorização do objeto discursivo, pois “o discurso não é um conjunto de textos, é uma prática. Para se encontrar sua regularidade não se analisam seus produtos, mas os processos de sua produção.” (ORLANDI, 2008, p. 55).

No Capítulo 2 deste trabalho, apontamos a relevância das proposições sobre a autoria e a escrita presentes nos documentos oficiais do Curso, como o Projeto Pedagógico e o currículo, tendo em vista que “[...] a leitura de documentos de arquivo conduz à explicitação dos gestos de interpretação que permeiam a sua elaboração [...]” (SURDI DA LUZ, 2010, p. 132). Então, de modo complementar, no capítulo destinado às análises, pretendemos mobilizar o diálogo entre estes discursos nos gestos analíticos, de modo a compreendermos como o discurso documental-institucional também é atravessado por discursos resultantes de diferentes

condições de produção que interferem no direcionamento das práticas na universidade e até mesmo na determinação de como a escrita é/será contemplada no decorrer do processo formativo e de como ocorrerá a constituição da autoria por parte dos sujeitos.

3.2 A ESCRITA ACADÊMICA QUE COMPÕE O *CORPUS*

De acordo com Orlandi (2009), o texto é espaço de produção de significados e sentidos, de trabalho da linguagem e de funcionamento das discursividades. O texto é sempre compreendido sob a amálgama do interdiscurso, da exterioridade e do histórico, tendo em vista que a produção de sentidos é apreendida na relação entre os discursos e os sujeitos situados socialmente no enlace com discursos outros e no atravessamento de historicidades. Dessa forma, tomamos o texto como a materialização discursiva dos dizeres do acadêmico na posição-sujeito de autor, pois esse, ao produzir textos e trabalhar com a linguagem, assume a responsabilidade por aquele dizer. Ainda segundo Orlandi (2009, p. 73), “[...] o lugar da unidade é o texto, o sujeito se constitui como autor ao constituir o texto em sua unidade, com sua coerência e completude. Coerência e completude imaginárias.”. Orlandi retoma em diversos estudos a questão do texto como um lugar de incompletude, pois apesar de ser aparentemente uma estrutura fechada, com começo, meio e fim, do ponto de vista discursivo não existe a instauração de um fecho, de um fim para o texto, pois o discurso continua a ressoar, a relacionar-se com a exterioridade, com outros discursos e com a interpretação que se constitui a partir dele.

O texto é resultado de uma articulação entre a exterioridade que o constitui e os elementos que o autor mobiliza para sua composição, desde os gramaticais, semânticos, morfossintáticos, entre outros. A AD, perante o texto, procura relacioná-lo ao discurso e apreender quais as FDs que permeiam os dizeres e se relacionam com a ideologia. Em relação ao vínculo do texto a diferentes FDs, podemos afirmar que o acadêmico filia seu dizer a uma ou mais FDs e busca produzi-lo dentro de uma coerência e organização que considera adequadas. Segundo Orlandi (2009, p. 72):

O texto [...] é a unidade de análise afetada pelas condições de produção e é também o lugar da relação com a representação da linguagem: som, letra, espaço, dimensão direcionada, tamanho. Mas é também, e sobretudo, espaço signifiante: lugar de jogo de sentidos, de trabalho da linguagem, de funcionamento da discursividade. Como todo objeto simbólico, ele é objeto de interpretação. O analista tem de compreender como ele produz sentidos, o que implica em saber tanto como ele pode ser lido, quanto como os sentidos estão nele. Na análise de discurso, não se toma o texto como ponto de partida absoluto (dadas as relações de sentidos) nem de chegada. Um texto é só

uma peça de linguagem de um processo discursivo bem mais abrangente e é assim que deve ser considerado. Ele é um exemplar do discurso.

Orlandi (2008) pontua, ainda, que um texto é constituído de modo heterogêneo pelo sujeito, que pode assumir diversas posições na construção da textualidade, principalmente pela questão da ideologia que atravessa a constituição dos sujeitos, dos discursos e dos sentidos. Um dos pontos que determina quais posições serão ocupadas pelos sujeitos em seus textos são as condições de produção dos discursos, ou seja, estão em jogo as determinações, as orientações, as FDs e FIs, o discurso pedagógico e o atravessamento da memória institucional. Ainda sobre o texto, temos que:

Os textos individualizam – como unidade – um conjunto de relações significativas. Eles são assim unidades complexas, constituem um todo que resulta de uma articulação de natureza linguístico-histórica. Todo texto é heterogêneo: quanto à natureza dos diferentes materiais simbólicos (imagem, som, grafia etc.); quanto à natureza das linguagens (oral, escrita, científica, literária, narrativa, descrição etc.); quanto às posições do sujeito. Além disso, podemos considerar essas diferenças em função das formações discursivas: em um texto não encontramos apenas uma formação discursiva, pois ele pode ser atravessado por várias formações discursivas que nele se organizam em função de uma dominante. (ORLANDI, 2009, p. 70).

Retomando a noção de autoria de Orlandi e entrelaçando-a à de texto, temos que “[...] a própria unidade do texto é efeito discursivo que deriva do princípio de autoria.” (ORLANDI, 2008, p. 61). Nessa ótica, todo discurso é constituído de efeitos de autoria e produz relações de sentido, sendo afetado por diferentes FDs. Orlandi (2009) expõe que o texto é heterogêneo e atravessado por FDs – sendo uma delas predominante – que atribuem sentidos próprios às palavras. Além disso, apresentam-se, nos textos, diferentes posições do sujeito, que se filiam a diferentes FDs no mesmo texto, porém, é necessário “[...] ressaltar que a relação entre as diferentes formações discursivas no texto podem ser de muitas e diferentes naturezas: de confronto, de sustentação mútua, de neutralidade aparente, de gradação etc.” (ORLANDI, 2008, p. 57). Desse modo, embora haja o imaginário de completude e unidade, o sujeito e o discurso são constituídos pela incompletude, dispersão e heterogeneidade.

Embora nossa intenção não seja a análise dos pormenores do funcionamento do gênero discursivo, não podemos deixar de relacionar os diferentes gêneros comuns da esfera acadêmica com os modos de constituição da autoria em cada um deles. Assim, percebemos diferentes modos de inscrição do sujeito, maior ou menor espaço para avaliações e posicionamentos críticos, mais ou menos recorrências à voz do outro para a composição do texto, entre outros aspectos, dependendo do gênero que está em jogo.

Entendemos que os gêneros¹⁴, em sua maioria, possuem estruturas prototípicas que são ensinadas aos alunos e que guiam a produção dos textos e, conforme já afirmamos em outro ponto desta pesquisa, não está em jogo em nossa análise o fato de o aluno seguir estruturas estabilizadas dos/nos gêneros textuais, sendo que nossa reflexão gira em torno dos modos como o sujeito se inscreve em seu dizer, marcando efeitos de assunção à autoria sob diferentes nuances. Conforme Vieira e Faraco (2019, p. 10):

Em contato com textos escritos de variados gêneros, vamos percebendo como se costuma escrever uma notícia, uma reportagem, um relatório, um artigo científico, uma tese acadêmica, um artigo de opinião, uma resenha, um poema, uma crônica e assim por diante. Nesse sentido, pela observação e análise de textos, vamos aprendendo as formas de organizar o conteúdo, de estruturar o texto, de selecionar os recursos linguísticos mais adequados. Em outras palavras, vamos nos familiarizando com as características mais comuns de cada gênero.

O *corpus* da pesquisa é composto por diferentes textos. Os textos T1A1, T1A3, T1A4 são nomeados por seus autores como resenhas, todas elas produzidas na primeira fase do Curso. Não pretendemos desenvolver aqui um detalhamento acerca do gênero resenha, mas consideramos indicado expor algumas definições para situar o leitor e rememorar os principais aspectos do gênero textual de acordo com alguns autores. A escolha dos acadêmicos de enviar suas resenhas para a pesquisadora pode estar relacionada a vários fatores, como o arquivamento do texto, a identificação dos mesmos com esse gênero textual, uma boa avaliação ou até mesmo pelo fato de ser este um texto desenvolvido com base em uma obra já existente, o que pode garantir um certo embasamento do que é colocado no papel pelo acadêmico. Segundo Motta-Roth e Hendges (2010, p. 24):

A resenha é um texto que resume e avalia um livro. Geralmente, o livro resenhado foi publicado recentemente e constitui uma contribuição relevante para a área. O resenhador, então, dá referências sobre esse livro, seu autor, conteúdo e organização, avaliando a importância do livro para a área e a qualidade e a inovação da contribuição dada por ele. O vocabulário usado na resenha inclui palavras que refletem a avaliação (mais ou menos) positiva ou negativa do livro, explicitando a visão particular do resenhador sobre esse livro.

¹⁴ Embora utilizemos o termo “gênero discursivo”, “gêneros” ou “gênero textual” em alguns momentos no decorrer do trabalho, principalmente quando nos referimos à variedade dos textos cedidos pelos alunos para a pesquisa, preferimos utilizar as expressões “produção textual”, “produção escrita” e “texto” na maior parte das vezes, no intuito de evidenciar a questão da escrita, que é o foco de nossa análise. Nesta seção, apresentaremos uma breve exposição sobre cada um dos gêneros que compõem o *corpus*, com o objetivo de elucidar ao leitor as principais características estruturais e discursivas que permeiam o imaginário sobre esses gêneros, porém não vamos aprofundar a discussão sobre os gêneros discursivos, por considerarmos um campo vasto e complexo que exigiria um trabalho à parte. Além disso, o direcionamento das análises em relação à constituição da autoria não tem como foco aspectos estruturais dos textos, mas as marcas linguístico-discursivas que produzem efeitos de autoria.

Alguns autores direcionam a conceituação de resenha como um texto acadêmico, de circulação comum e até mesmo necessário no contexto universitário. A resenha é realmente um gênero que circula com frequência na esfera acadêmica e, geralmente, é usada pelo professor como estratégia de verificação de leitura, de compreensão e de formulação de posicionamentos críticos a partir de uma obra apresentada aos alunos. Para Vieira e Faraco (2019), é costumeira a solicitação de resenhas acadêmicas, também chamadas de resenhas críticas, aos alunos de graduação, principalmente de livros, filmes ou outras obras que tenham relação com os conteúdos abordados nas disciplinas. Para Motta-Roth e Hendges (2010, p. 27), “esse gênero discursivo é usado na academia para avaliar – elogiar ou criticar – o resultado da produção intelectual em uma área do conhecimento.”.

Ainda, conforme Vieira e Faraco (2019, p. 39) “[...] ler e escrever são atividades inter-relacionadas”, dessa forma, a apresentação ou a recomendação de leituras de resenhas aos alunos também é uma ação comum na universidade como meio de agilização do processo de ensino e de assimilação das principais ideias de uma obra. Para Severino (2005, p. 131):

As resenhas têm papel importante na vida científica de qualquer estudante e dos especialistas, pois é através delas que se toma conhecimento prévio do conteúdo e do valor de um livro que acaba de ser publicado, fundando-se nesta informação a decisão de se ler o livro ou não, seja para o estudo seja para um trabalho em particular. As resenhas permitem, como já se viu, operar uma triagem na bibliografia a ser selecionada quando da leitura de documentação para a elaboração de um trabalho científico.

Como é possível perceber, vários autores tratam do processo de ensino e aprendizagem da resenha, relatam sobre suas características e o indicam como um gênero textual a ser ensinado ao aluno universitário. Nessa ótica, abordam aspectos direcionados para os fins específicos da resenha na universidade. Severino (2005, p. 131, grifos do autor) afirma que uma resenha pode ser puramente *informativa*, quando apenas expõe o conteúdo do texto; e *crítica* quando se manifesta sobre o valor e o alcance do texto analisado; e *crítico-informativa* quando expõe o conteúdo e tece comentários sobre o texto analisado. Na universidade, geralmente, estudantes e professores tratam o gênero por resenha ou resenha crítica, sendo esta constituída pela exposição do conteúdo da obra de forma resumida e pela avaliação. Dessa maneira, esses diferentes modos de nomear a resenha (informativa, crítica, crítico-informativa) parecem aparecer somente nos livros e manuais que se propõem a apresentar e ensinar sobre a resenha. Essas delimitações e restrições entre a escrita de um ou de outro tipo, na prática, não existem, pois são assimiladas de modo diferente no contexto universitário, onde parece estranha a concepção de resenha sem avaliação.

Sabemos que, para a escrita da resenha, geralmente, o acadêmico segue orientações prévias do professor, proferidas na solicitação da atividade, ou então busca conhecer proposições de estrutura do gênero delimitadas por autores e buscar exemplos de resenha para ter como referência para sua escrita. Nessa perspectiva, observamos algumas divergências e concordâncias entre as noções estruturais propostas. Por exemplo, Vieira e Faraco (2019, p. 105) explicam que apesar de a resenha apresentar, geralmente, quatro etapas: a introdução, a sumarização, a crítica e a conclusão, “[...] a organização composicional do gênero não é dotada de uma estabilidade absoluta.”. Vieira e Faraco (2019, p. 105, grifos nossos) afirmam, ainda, que:

[...] devido a essa natureza relativamente flexível, as descrições dessas quatro etapas (**introdução, sumarização, crítica e conclusão**) de uma resenha acadêmica não podem ser tomadas como fórmulas fixas para a produção de uma boa resenha, mas sim como possibilidades disponíveis para o aprendiz de resenhista na lida com o planejamento, a execução, a revisão e a reescrita de seu texto.

O imaginário que temos da resenha é o de que nela há uma explicitação maior dos posicionamentos do acadêmico. Motta-Roth e Hendges (2010, p. 29), quanto às características e exposição da forma da resenha, afirmam que:

[...] ao resenhar um livro, desenvolvemos quatro etapas em que realizamos as ações de: **apresentar, descrever, avaliar, (não) recomendar o livro**. [...] Em geral essas ações tendem a aparecer nessa ordem e podem variar em extensão, de acordo com o quê e o quanto o resenhador deseja enfatizar em sua análise do livro, ou podem variar em frequência, de acordo com as características da obra ou o estilo do resenhador (se tende a ser mais descritivo ou mais avaliativo em seu texto).

Nas estruturações propostas, vemos uma semelhança entre algumas das etapas de construção da resenha, mas também percebemos uma diferença no último aspecto. Enquanto Vieira e Faraco (2017) nomeiam a parte final da resenha como uma conclusão, Motta-Roth e Hendges (2010) a trazem como uma recomendação. Todavia, Faraco e Vieira (2019, p. 105) explicam essa conclusão como sendo a parte da resenha onde “o livro é ou não recomendado, são apresentadas possíveis restrições e indicados seus leitores em potencial.”. Com essa explicação, a descrição estrutural da resenha apresentada pelos dois autores se assemelha, mas se tivéssemos somente a ideia de conclusão, sem conhecer a explanação de que aí é feita uma recomendação da obra, o acadêmico poderia produzir um texto sem essa recomendação. Afirmamos isso porque a conclusão, além de ser uma etapa comum a qualquer texto, é, para a AD, uma etapa imaginária, haja vista que sempre há possibilidade de se dizer mais; não há um dizer fechado, mas essa ilusão é necessária ao ponto final. Entendemos que a última etapa da

resenha seja a indicação do texto ao leitor, afinal, é para isso que a resenha serve: indicar ou não esse texto aos leitores. Sem isso não há resenha de fato.

A resenha é um gênero bastante valorizado no meio acadêmico, pois possibilita a elaboração de um resumo da bibliografia sugerida e da emissão de juízos de valor por parte do aluno. Para Severino (2005), a produção de uma resenha, bem como de outros gêneros que circulam na universidade, como o seminário, o relatório, o resumo, envolve a leitura analítica de um texto, visando “[...] sua compreensão exaustiva, a apreensão da mensagem como um todo. Deve ser feita, pois, quando se tem em vista a tomada de conhecimento de todo o conteúdo do texto.”. (SEVERINO, 2005, p. 21).

As produções textuais T1A1, T1A3 e T1A4, que fazem parte do *corpus* desta pesquisa, nomeadas como resenhas, foram produzidas com base no texto *Introdução – Segunda Parte – da página 59 à 95* (somando 36 páginas), da obra *Por que (não) ensinar gramática na escola*, do autor Sírio Possenti. Nota-se, inicialmente, que em T1A3 e em T1A4 foi apresentada a referência bibliográfica da obra resenhada como abertura do trabalho, enquanto A1 não expõe a referência no cabeçalho do texto, mas apresenta os dados da obra na parte inicial do mesmo, após o resumo biográfico. Essa marca discursiva vai ao encontro do que afirma Severino (2005, p. 131) em relação à estrutura da resenha, que “[...] abre-se com um *cabeçalho*, no qual são transcritos os dados bibliográficos completos da publicação resenhada [...]”. A exposição da referência do texto lido pode ser compreendida pelo acadêmico como uma forma de conferir credibilidade à resenha e de fornecer ao leitor os dados essenciais que o permitirão localizar a obra em acervos e outras fontes, se for de sua vontade.

Dando continuidade à discussão sobre os textos recebidos para a pesquisa, 04 (quatro) textos foram enviados e identificados pelos acadêmicos como “prova”: T1A2, T5A1, T5A2 e T5A4. Ao analisarmos mais detalhadamente cada material, percebemos que T1A2, T5A2 e T5A4 contêm questões dissertativas respondidas via *moodle*. Ao mesmo tempo, T5A1 tem como objeto um texto que, em nosso imaginário, tem as características de um artigo, portanto, o estudante nomeia esse texto como prova dentro dos sentidos produzidos por aquela produção no momento da escrita. É interessante perceber essa nomeação dada pelo acadêmico. Alguns questionamentos surgem a partir dessa designação, pois entra em jogo a análise do que é uma prova, do que é um artigo, de quais são os objetivos de cada gênero, se ambos tem como fim a avaliação ou há outros objetivos envolvidos. Na tentativa de enquadrá-lo em um imaginário do que venha a ser cada gênero, poderíamos classificar o texto apresentado como um artigo, mas o aluno, ao considerá-lo como prova, está dizendo algo, principalmente em relação a como

percebe sua autoria, ou seja, ao modo como se inscreve nesse texto e como esse texto o subjetiva.

Consideramos que, na universidade, o gênero prova é geralmente encarado sob uma perspectiva diferente dos demais textos, mesmo que esses também possuam a finalidade de avaliação. Castilho (2010, p. 121) afirma que as avaliações de aprendizagem são “[...] constituídas de perguntas objetivas e/ou discursivas, cada uma com suas características e com objetivos diferentes, que se materializam na forma de item avaliativo, que podem ser classificados como gênero textual *item avaliativo de prova*.”. Geralmente, provas costumam ser aplicadas para comprovação da compreensão de saberes da área de estudo e avaliação do aprendizado do acadêmico sobre esses assuntos, enquanto outros gêneros podem ser solicitados para a verificação, por parte do professor, se aquela estrutura textual foi assimilada pelo aluno e se ele é capaz de elaborar um texto dentro das normas estruturais e discursivas daquele gênero (resenha, resumo, fichamento, por exemplo). Queremos dizer que geralmente o acadêmico produz uma prova em função de uma condição avaliativa direcionada – condição que pode não estar em jogo quando são produzidos textos como resumos, artigos, resenhas – contemplando em sua redação os aspectos mencionados na formulação da(s) questão(ões) proposta(s). Ainda, é comum que, para a produção de respostas (objetivas ou subjetivas) de uma prova, o acadêmico tenha em seu imaginário a ideia de que é necessário um preparo prévio, muitas vezes envolvendo a memorização e a assimilação de conceitos, na tentativa de responder um questionamento que poderá, posteriormente, ser julgado como certo ou errado.

Porém, esta é uma reflexão que pode abrir-se a outras interpretações, já que o imaginário mais comum do que seja uma prova é o de que ela funciona no estilo “pergunta e resposta”, todavia, uma prova, como verificação de aprendizagem, pode ser a produção de um artigo, de uma crônica, de um texto dissertativo-argumentativo. Há também diferentes maneiras de realização de provas, ou seja, distintas condições de produção, que impactam diretamente no modo como o acadêmico propõe seu dizer, partindo de condições de produção específicas, como as provas desenvolvidas de modo on-line, em casa, na sala de aula, individualmente, em duplas ou grupos, com ou sem consulta a materiais de apoio, manuscrita, digitada, enfim, em nossas análises não podemos levar em conta somente a nomeação “prova” e os enunciados, mas a correlação entre os modos de produção e o texto produzido.

Voltamos a salientar que solicitamos aos acadêmicos que enviassem textos produzidos individualmente no decorrer do curso. Há a possibilidade de que os alunos tenham compreendido a correspondência entre a ideia de “textos” com a ideia de “trabalhos”, enviando, deste modo, arquivos “com escrita” que possuíam armazenados naquele momento, sem ater-se

ao modo como nomeariam o texto. Entretanto, os acadêmicos podem compreender a prova como um tipo de texto; tudo depende do entendimento do aluno em relação ao que é o gênero prova. Inclusive, a prova pode ter uma carga autoral maior que resenhas ou artigos, pois as questões podem propor um debate sobre aspectos e posicionamentos pessoais que exigem uma argumentação.

Passamos, neste momento para a discussão sobre os textos T6A3 e T2A3, produzidos e enviados para a pesquisadora sob a nomeação de artigo. Motta-Roth e Hendges (2010, p. 69) identificam quatro seções que compõem um artigo, sendo elas, “[...] introdução, metodologia, resultados e discussão.”. Ainda segundo Motta-Roth e Hendges (2010, p. 65):

O artigo é um texto, de aproximadamente 10 mil palavras, produzido com o objetivo de publicar, em periódicos especializados, os resultados de uma pesquisa desenvolvida sobre um tema específico. Esse gênero serve como uma via de comunicação entre pesquisadores, profissionais, professores e alunos de graduação e pós-graduação.

Segundo Motta-Roth e Hendges (2010, p. 23), os artigos “[...] correspondem ao gênero mais usado atualmente na academia como meio de produção e divulgação de conhecimento gerado na atividade de pesquisa.”. A produção de artigos geralmente é incentivada nas universidades, desde as etapas de iniciação científica, na graduação, até a pós-graduação. Ainda segundo Motta-Roth e Hendges (2010, p. 23-4):

Comumente se publicam artigos com o objetivo de divulgar, discutir ou apresentar dados referentes a um projeto de pesquisa experimental sobre um problema específico (artigo experimental) ou apresentar uma revisão dos livros e artigos publicados anteriormente sobre o tópico (artigo de revisão) dentro de uma área de conhecimento específica. Em qualquer caso, o autor demonstra habilidade em:

- (1) Selecionar referências bibliográficas relevantes ao assunto em foco;
 - (2) Refletir sobre estudos anteriores na área;
 - (3) Delimitar um problema ainda não totalmente estudado na área;
 - (4) Elaborar uma abordagem para o exame desse problema;
 - (5) Delimitar e analisar um conjunto de dados/fontes de referência representativo do universo sobre o qual se quer alcançar generalizações;
 - (6) Apresentar e discutir os resultados da análise desses dados/dessas referências;
- Finalmente, concluir por meio de generalizações sobre os resultados obtidos no estudo, conectando-as aos estudos prévios dentro da área de conhecimento em questão/reformulando conceitos conhecidos ou apontando futuros desdobramentos teóricos na área.

Percebe-se que é esperado que o sujeito-autor de artigos na universidade tenha determinadas habilidades e cumpra etapas específicas para o alcance de um produto final nomeado como artigo. Como não temos informações específicas sobre os direcionamentos repassados pelos professores a esses acadêmicos, fator esse que faz parte das condições de

produção de um texto, sabemos que “[...] em geral, se pede para que o/a estudante escreva um artigo no qual apresente e discuta um tema dentro do escopo da disciplina.”. (BONINI; FIGUEIREDO, 2010, p. 128).

Em relação às condições de produção dos textos nomeados como ensaio – Ensaio Individual I (T8A1, T8A2, T8A3 e T8A4) e Ensaio Individual II (T9A1, T9A2, T9A3 e T9A4), é necessário esclarecermos que tratam-se de seções produzidas individualmente e que se encontram inseridas nos relatórios finais de estágio (I e II), cujas demais partes foram elaboradas em dupla. Esses textos foram produzidos nas últimas fases (8ª a 9ª) do curso de Letras – Português da UFSC, após os períodos de Estágio Supervisionado Obrigatório I e Estágio Supervisionado Obrigatório II. Sabemos que o período de estágio exige a inserção do acadêmico no meio escolar e deve gerar um grande aprendizado. A experiência de estagiar é complexa e viabiliza o contato do acadêmico com o ambiente escolar em um momento em que ele ainda está no percurso final de sua formação. Para Bonini e Figueiredo (2010, p. 125), “o ensaio, [...] é a discussão de uma questão teórica pontual ou a construção de um ponto de vista teórico a partir de reflexões que vão se encadeando umas às outras.”. Nos ensaios individuais analisados, notamos que são recorrentes no texto as características do gênero relato pessoal, visto que apresentam detalhes do acontecimento, alternando excertos descritivos e narrativos com reflexões acerca do período de estágio, inclusive com explicitação de sensações e sentimentos aflorados a partir das experiências pessoais dos acadêmicos na posição-sujeito de estagiários. Nesses textos, foram expostas as principais características do espaço, do tempo e dos sujeitos que participaram do evento. Ademais, o acadêmico coloca-se como protagonista do relato, transitando entre as formas pessoais e impessoais de inscrição no discurso. Conforme já afirmamos, respeitamos o modo de nomeação dos textos pelos alunos, mesmo que nosso imaginário direcione nosso entendimento do texto em questão para outro gênero.

A produção dos relatórios de estágio é uma exigência, tratando-se de um requisito parcial ou final para a obtenção do título de licenciado em Letras. O processo de estágio supervisionado obrigatório é realizado nos últimos dois semestres do curso, desde a fase de visitação às escolas à execução das aulas. O Relatório Final de Estágio objetiva apresentar um panorama das ações produzidas durante este período, no sentido de detalhar os fatos ocorridos, as descobertas, os materiais produzidos, a avaliação, as considerações e as conclusões obtidas ao final do percurso. Nesse sentido, o relatório apresenta a descrição de ações como a visitação à escola parceira, os estudos do PPP – Projeto Político Pedagógico – e outros documentos da escola, as observações em sala de aula com a turma e a aplicação das aulas de intervenção.

Durante o estágio, os acadêmicos contam com a orientação do professor da disciplina de Estágio Supervisionado, ou seja, é um momento em que o acadêmico tem a possibilidade de colocar em prática aquilo que estudou, mas sempre sob o olhar que alguém que o avalia. Por isso, todas as ações, como os estudos, relatos, projeto de intervenção, plano de ensino, planos de aula e a ministração das aulas são realizados sob orientação e supervisão do professor orientador. Pensamos que o estagiário tende a desenvolver um olhar investigativo, reflexivo e crítico sobre o contexto escolar, uma vez que essa performance de prática do ensino (re)formula a visão do acadêmico sobre o processo de ensino-aprendizagem, então, pode ocorrer de o sujeito refletir em seus textos suas impressões crítico-reflexivas do processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de um momento de uma oportunidade que pode ser vivenciada de modos distintos por cada um dos acadêmicos-estagiários, que desenvolvem suas particularidades em relação à capacidade reflexiva, analítica e crítica em relação aos problemas e ações do dia a dia da profissão docente, como pode ser observado nos ensaios individuais.

Passando para uma breve contextualização do gênero memórias, consideramos que o texto de memórias tem como principal característica a exposição de experiências vivenciadas no passado, sendo “[...] aceitas como forma narrativa em que um narrador autodiegético retoma o passado por meio do momento presente [...]” (SILVA; MACIEL, 2012, p. 102), por isso, por meio dele, há uma rememoração de fatos marcantes que são realocados em um relato no tempo presente por meio da escrita, mesclando elementos da realidade e da fantasia. Esses textos costumam apresentar recursos linguístico-discursivos como figuras de linguagem, uso da primeira pessoa do singular, verbos conjugados no passado e caráter narrativo. O relato pode ser próprio ou ter como base a experiência de outrem, podendo conter a descrição de fatos da vida do autor, como também dos aspectos relacionados a sensações, ao lugar, à sociedade, à situação política e social da época em que ocorreram os fatos, retratando uma memória coletiva ou individual. O texto de memórias geralmente é remetido ao campo literário, pois as lembranças são textualizadas de modo que o autor busca conduzir o leitor por uma história e despertar emoções durante a leitura, tendo como foco a voz do próprio autor, por isso diz-se que esses textos “[...] costumam apresentar como marca distintiva um caráter autopromocional, ou seja, uma espécie de propaganda disfarçada de si que ocorre por se tratar de uma versão construída a partir do presente e de suas necessidades.” (SILVA; MACIEL, 2012, p. 102).

O que a AD busca fazer em relação aos textos é pensar em como as discursividades materializadas produzem sentidos em sua relação com a língua, com o sujeito, com a historicidade e com os sujeitos. Tendo em vista a variedade de textos que compõem o *corpus* da pesquisa, trabalhamos com materialidades discursivas produzidas a partir de características

prototípicas e estabilizadas comuns aos diferentes gêneros discursivos, apresentadas e recomendadas pelo discurso pedagógico, científico e até mesmo o literário, em alguns casos. Nesse contexto, ressaltamos que é nosso interesse refletir sobre a assunção à autoria na/pela escrita na universidade por meio dessas amostras de textos, problematizando, principalmente, os modos de inscrição do sujeito no dizer e os episódios em que o acadêmico desvia das regras e delimitações da escrita acadêmica.

CAPÍTULO 4: A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA NO PERCURSO FORMATIVO DO CURSO DE LETRAS – PORTUGUÊS DA UFSC: O QUE O SUJEITO NOS DIZ NA/PELA ESCRITA ACADÊMICA?

Aprender a se representar como autor é assumir, diante das instâncias institucionais, esse papel social na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor.

(ORLANDI, 2008)

A escrita produz-se no limiar do próprio sujeito, no limiar do que existe, na delicada e sutil faixa entre o pensamento e a palavra. Ao escrever, articulamos indissociavelmente três dimensões: a língua, a linguagem e o dizível. A língua, com suas condições, regras, operações, protocolos, correspondências, fazendo as vezes de substrato para o pensamento poder aderir e se desenvolver. A linguagem, aqui entendida como o arranjo estratégico do discurso em funcionamento, o modo de dizer, proferir, enunciar, narrar, interpelar, proclamar, persuadir, sugerir, induzir etc. E o dizível, por fim, efeito do entrelaçamento entre a palavra e o olhar, aquilo que, porque é possível ser visto e pensado, é possível ser dito – ou, ao contrário, porque é possível ser dito, é possível ser visto e pensado.

(PEREIRA, 2013, p. 215-6)

4.1 AUTORIA E ESCRITA ACADÊMICA: A PRODUÇÃO DO DIZER

A tarefa do analista de discurso exige um olhar curioso, atento e cuidadoso, tendo em vista a responsabilidade envolvida na produção de gestos analíticos a partir de um discurso que visa pôr em questão. Nesse sentido, é necessária a mobilização de uma série de relações em torno do *corpus* a ser analisado, para que possam emergir efeitos de sentido. Assim sendo, temos como proposta analítica deste trabalho a consideração das materialidades linguístico-discursivas emergidas nos/dos discursos acadêmicos que nos permitem identificar aspectos do processo de constituição de efeitos de autoria no percurso formativo do curso de Letras – Português da UFSC, com foco nos modos de inscrição do sujeito no dizer, isto é, como esse sujeito na posição de aluno-universitário escreve e produz sentidos, marcando ou não sua

subjetividade no dizer, constituindo-se e mostrando-se como autor, conforme corrobora a primeira epígrafe que abre este capítulo.

Temos como ponto de partida para nossos gestos de interpretação a ideia de que “em AD, não se pensaria em algo como não-autoria.” (FURLANETTO, 2008, p. 8). Sob esse prisma, passamos a refletir sobre a escrita acadêmica desse aluno, submetido a um processo de construção de conhecimento para a constituição de sua formação profissional, além da acadêmica. O aluno-universitário, nesse âmbito, está sendo exposto ao aprendizado de um conhecimento que já está dado e, ao mesmo tempo, à construção de saberes a partir do que lhe é ensinado, portanto, quando falamos na escrita acadêmica, temos de ponderar sobre o jogo entre a autorização pedagógica e institucional para a produção de algo novo, mas também quanto à recomendação de que sejam seguidos padrões, regras e saberes cristalizados que perpassam os dizeres na universidade, delineados, principalmente, pelo jogo entre os discursos pedagógico, científico e acadêmico. Nesse viés, conforme exposto na segunda epígrafe que inicia o capítulo, língua e sujeito se entrelaçam para a produção de uma escrita (PEREIRA, 2013) que significa e ressoa sentidos no âmbito acadêmico.

Tanto em Foucault (1992, 1996, 2008) – que propõe a autoria como uma função – quanto em Orlandi (2009, 1996) – que reelabora a noção de função-autor de Foucault, situando-a como inerente à produção de todo texto – não se trata sobre o indivíduo empírico associado à autoria. A autoria é situada em sua relação com o discurso, a historicidade, a exterioridade, as condições de produção. Nessa ótica, buscamos refletir, como cerne de nossas análises discursivas, sobre os modos de inscrição do sujeito no dizer produzido, e se há lugar para a assunção à autoria na universidade, local onde as regras para escrever são tão determinadas, marcadas pela objetividade e pelo distanciamento do sujeito em relação ao discurso. Nesse viés, não analisamos o sujeito-empírico que escreve, mas a função-autor alçada pelo acadêmico em suas produções quando ele se inscreve no dizer e define-o como seu. Furlanetto (2008, p. 7) afirma que:

[...] a função-autor se constrói às margens do texto, no cruzamento com as instituições e suas regras. Voltado para o exterior, o sujeito-autor se nutre do que ele lhe oferece e lhe impõe; voltado para o interior (do discurso), ele trabalha a construção de sua identidade, de seu reconhecimento – ele quer deixar sua “marca”.

A função-autor refere-se também ao “[...] modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade”. (FOUCAULT, 1992, p. 46). Desse modo, essas marcas presentes nos textos não correspondem à autoria, especificamente,

mas à produção de efeitos de autoria por meio de uma regularização no projeto de dizer que perpassa os textos produzidos na universidade. As marcas de inscrição do sujeito no dizer produzem sentidos e apontam para os modos como se delinea a carga autoral no/do texto, por isso, neste trabalho, refletimos acerca dos efeitos de aproximação e de distanciamento do sujeito-autor em relação ao dizer, com o intuito de compreender como se dá o processo de constituição da autoria no percurso formativo do curso de Letras – Português. Desse modo, não analisamos o sujeito, mas o seu percurso pelos textos, aquilo que materializou em seu dizer no processo formativo, tendo em vista que o “[...] sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável. Ele inscreve sua formulação no interdiscurso, ele historiciza o seu dizer.” (ORLANDI, 1996, p. 70). Pretendemos analisar os modos como o sujeito insere-se em sua escrita, pois, mostrando-se ou ocultando-se, ele está presente no texto, uma vez que “[...] sujeito e o sentido se constituem ao mesmo tempo [...]” (ORLANDI, 2002, p. 21) por intermédio da língua.

Consoante a Orlandi (2009), uma análise não é igual a outra, pois mobiliza diferentes noções e isso influencia nos resultados da pesquisa. Seguindo essa premissa, buscamos refletir sobre as formas como podemos considerar as marcas da subjetividade do autor em seu textos e por meio de quais recursos de linguagem o autor deixa suas marcas de inscrição nos discursos escritos. Sendo assim, passamos a apresentar de modo mais detalhado nosso dispositivo analítico, formulado a partir de nossa questão de pesquisa, que visa apontar quais as principais marcas linguístico-discursivas que se regularizam nos dizeres produzidos no percurso formativo do estudante e moldam efeitos de autoria por meio de diferentes estratégias de inscrição da subjetividade no dizer.

Nesse sentido, um dos pontos que reveste a temática da pesquisa de importância é a problematização em relação à presença ou à ausência de caminhos para que o aluno se coloque como autor nesse percurso formativo, ou seja, não se trata de avaliarmos a escrita do acadêmico ou o seguimento de estruturas dos gêneros textuais, mas se de fato ele consegue/pode ser autor na posição de sujeito-acadêmico-professor em formação, em sua trajetória formativa para atuar na docência da língua portuguesa. Almejamos compreender quais os principais gestos de autoria do sujeito na posição de aluno na universidade, especificamente na graduação em Letras-Português, por meio da análise de regularidades discursivas presentes em seus textos, que demonstram um dizer que foi formulado de uma maneira e não de outra por algum motivo.

Tendo em vista que a linguagem não é transparente e que a análise das materialidades discursivas mostra os sentidos se relacionando à exterioridade dos discursos, buscamos compreender quem é esse sujeito que se põe a dizer na produção da escrita acadêmica e quais

os caminhos que ele percorre para ocupar a posição de autor, aproximando-se e distanciando-se de seu dizer em seus textos na esfera acadêmica. Para Orlandi (2009), a autoria perpassa os discursos, por isso nossa reflexão é em torno de quais as principais marcas de autoria referentes à inscrição do sujeito nas produções textuais escritas dentro de um percurso formativo. Considerando a autoria como inerente à constituição dos textos e dos efeitos de sentidos emergidos a partir das discursividades, ao produzir textos e assumir a responsabilidade pelo dizer, o sujeito é alçado à posição de autor. Nessa perspectiva, nosso olhar é direcionado para a escrita acadêmica que compõe o *corpus* da pesquisa, visando à compreensão dos modos de funcionamento da constituição da autoria nessas produções textuais. Pensando nas condições de produção desses discursos e, principalmente, na posição-sujeito e no lugar discursivo dos sujeitos participantes da pesquisa, devemos lembrar que eles são: acadêmicos, licenciandos e professores de língua portuguesa em formação. A posição-sujeito, segundo Ferreira (2001, p. 21), é o

[...] resultado da relação que se estabelece entre o sujeito do discurso e a forma-sujeito de uma dada formação discursiva. Uma posição-sujeito não é uma realidade física, mas um objeto imaginário representando no processo discursivo os lugares ocupados pelos sujeitos na estrutura de uma formação social. Deste modo, não há um sujeito único mas diversas posições-sujeito, as quais estão relacionadas com determinadas formações discursivas e ideológicas.

Nessa perspectiva, os acadêmicos encontram-se no cruzamento de diferentes FDs, com discursos que ressoam de uma memória discursiva e institucional. Não podemos deixar de mencionar que o discurso científico é mobilizado no/pelo discurso acadêmico – na escrita acadêmica – tendo em vista que é esse o discurso que permeia massivamente os dizeres da/na universidade. De acordo com Braga e Senem (2017a, p. 2690), “[...] o discurso acadêmico não é o discurso científico; é um discurso sobre a ciência em que a própria ciência se constitui”, então, deve ficar claro que discurso acadêmico e discurso científico não são sinônimos, mas estão imbricados e perpassam as práticas de escrita na universidade. Ainda nessa perspectiva, sabemos que a escrita acadêmica, na maioria das vezes, incorpora o discurso científico, que tem como uma de suas principais características o efeito de objetividade e neutralidade. Esse movimento de uma quase obrigatoriedade de vinculação do acadêmico ao científico é parte de um imaginário que coloca o discurso científico como condição pressuposta para a validação e para a legitimação das discursividades produzidas no contexto acadêmico. De acordo com Senem (2017, p. 17), o discurso acadêmico (abreviado pela autora como DA), “[...] também se alça nesse dizer “verdadeiro” e que busca, como efeito, apagar o sujeito que diz, na medida em

que se entende que o DA se constitui em uma confluência do discurso científico e do discurso pedagógico.”. Nesse viés, Braga e Senem (2017b, p. 352), explanam que:

[...] o modo de apropriação e de inscrição a esse discurso da ciência – materializado a partir da entrada no discurso acadêmico – acontece agenciado no âmbito do processo de ensino e aprendizagem dessa escrita, ou seja, atravessado, também, pelo modo de funcionamento do discurso pedagógico. Dessa forma, para depreendermos o modo de operar a palavra na escrita (acadêmica), propomos pensá-lo como uma prática que se realiza entre o acadêmico e o pedagógico com vistas a inscrever no discurso científico o aluno que escreve no ensino superior.

Quando falamos em discurso pedagógico, referimo-nos àquele que é produzido no/para o processo de ensino-aprendizagem no interior das instituições de ensino e que funcionam como mediadores entre os saberes e as práticas e os discentes. Nessa perspectiva, a escrita acadêmica “[...] passa a ser objeto de práticas de ensino e aprendizagem no ensino superior, e, assim, afetada, também, pelo discurso pedagógico.”. (BRAGA; SENEM, 2017b, p. 350). Ao conduzir uma análise discursiva que tem como base textos acadêmicos, sabemos que cada escrita possui diferentes condições de produção, sendo afetada por fatores distintos, entre eles, o discurso pedagógico. Estão em jogo fatores como a finalidade daquele texto e as orientações recebidas para sua elaboração, já que, no percurso formativo, além da aprendizagem autônoma, ocorre o processo de ensino da escrita por parte dos professores – no discurso pedagógico – que orientam, avaliam, direcionam a formulação do dizer dos acadêmicos. Destarte, a escrita acadêmica produzida por alunos na universidade é afetada pelos efeitos do discurso pedagógico, uma vez que nas produções textuais elaboradas no processo formativo, está em jogo a aprendizagem dessa escrita por parte do acadêmico e o ensino das estruturas e do funcionamento desses textos por parte de um professor/orientador/avaliador.

Em uma de suas discussões sobre o discurso, especificamente no contexto escolar, Orlandi (1983) mobilizou a questão do discurso autoritário - e, nele inserido, o discurso pedagógico -, do discurso lúdico e do discurso polêmico. Orlandi (1983) caracteriza o funcionamento do discurso pedagógico como predominantemente autoritário, que regula e impõe a produção de sentidos e acaba por cercear a polissemia. Ainda, Orlandi (1983) explana sobre o discurso lúdico, que se abre para a liberdade de produção de sentidos; o discurso polêmico, que apresenta certo controle sobre o sentido que pode ser produzido individual ou coletivamente. A autora salienta a estreita relação do discurso pedagógico com o autoritarismo e o modo como se apresenta “[...] como transmissor de informação [...]”. (ORLANDI, 1983, p. 30). Na visão da autora, o discurso pedagógico tende a apropriar-se da linguagem da ciência e centrar o saber em um agente, o professor, que dissemina e repete “[...] um dizer

institucionalizado sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende” (ORLANDI, 1983, p. 23), enquanto o aluno é tido como aquele que precisa aprender. Nesse contexto, que mobiliza relações de poder, a voz do aluno pode ser, de certa forma, contida, tendo como premissa que a voz de comando do professor é geralmente vista como aquela que deve ser seguida; isso vale para a escrita acadêmica, na qual o discurso pedagógico ressoa e orienta a produção dos dizeres.

Considerando o imbricamento entre o discurso científico e o pedagógico na constituição do discurso acadêmico, mencionamos também o discurso institucional como norteador de práticas na universidade, inclusive as práticas escrita. O discurso institucional é mobilizado pela memória institucional, dessa forma, os discursos documentais-institucionais também podem impactar nos modos de funcionamento do discurso pedagógico e no discurso acadêmico, pois há determinações a serem contempladas nas ementas, na grade curricular, nas proposições do PP, conforme exposto no Capítulo 03, bem como nos discursos acerca da escrita acadêmica que perpassam a universidade.

Dessa forma, nossos gestos analíticos são focados nos modos como a função-autoria é alçada pelo sujeito na posição de aluno que, no entremeio de diferentes tipos de discursos, produz seu discurso acadêmico em seus textos e em distintas fases do curso. Delineamos dois RDs para o agrupamento de SDs com regularidades discursivas que demonstram o distanciamento e a aproximação do autor em relação ao dizer produzido. Conceituando Recorte Discursivo, doravante RD, temos, segundo Orlandi (1984, p.14), que se trata de “[...] um fragmento da situação discursiva [...]”. Os RDs formulados delimitam núcleos temáticos específicos, servindo como um meio organizador de SDs retiradas dos textos dos alunos. Courtine (2009, p. 84) afirma que a SD “[...] deve ser apreendida enquanto objeto tomado num processo discursivo de reprodução/transformação dos enunciados no interior de uma dada FD”. Mittman (2007) afirma que o gesto de recortar SDs é o mesmo que relacionar sequências linguísticas a uma memória.

O que, nesta pesquisa, pode ser considerado como um diferencial em meio às pesquisas sobre a autoria no campo acadêmico, é a análise discursiva não somente das materialidades da constituição da autoria, mas também dos sentidos que podem ser produzidos nesse percurso de constituição da autoria na/pela escrita acadêmica que se desenvolve junto ao processo formativo no curso de Letras. Também destacamos que a maioria das pesquisas sobre a temática delimitam apenas um gênero específico para análise – geralmente resenhas e monografias – enquanto nesta pesquisa decidimos analisar materialidades de cinco gêneros: resenha, prova, artigo, texto de memórias e ensaio, produzidos no decorrer do Curso. Pensamos, portanto, se

existem caminhos para se colocar como autor nesse percurso e quais seriam eles, ou seja, refletimos sobre os diferentes modos de inscrição do sujeito em seus discursos. Dessa maneira, seguimos a ideia de que:

A partir da análise de discurso, tem-se a possibilidade de reconstrução da memória discursiva. Sabe-se que não há a possibilidade de quantificação das “querelas discursivas”, mas, partindo de um gesto de leitura e de interpretação, as possibilidades de sentido são ampliadas uma vez que o texto deixa sempre vestígios como pista para o analista. (BRAGA; FERREIRA, 2016, p. 273).

Nesse viés, analisamos o percurso de escrita do acadêmico e o modo como ele se inscreve ou não em seu dizer nos diferentes momentos do curso. Além disso, é importante frisarmos que nossa análise discursiva é moldada a partir de textos produzidos pelos acadêmicos, conforme explicitamos na descrição do *corpus*, dessa forma, não nos deteremos a apresentar de maneira exaustiva as particularidades de cada gênero, mas sim fazer o levantamento de quais principais regularidades referentes à produção de efeitos de autoria perpassam as produções textuais. Salientamos que não nos deteremos a análises de questões ortográficas, gramaticais e de conteúdo, pois isso não faz parte de nossos objetivos. A constituição da autoria, portanto, será investigada sob o prisma de aspectos linguístico-discursivos múltiplos que apontam para os posicionamentos, filiações, lugares, escolhas e condições de produção que, juntos, integram a constituição daqueles discursos e de seus autores.

Não se trata, portanto, de avaliar a escrita do acadêmico, mas de pensar se é possível que ele seja autor na posição de sujeito-aluno em formação, como futuro professor de língua portuguesa, já que ele encontra-se em sua prática de escrita acadêmica. Para isso, pensamos em como, dentro desse percurso formativo, uma série de textos são produzidos pelos alunos, inclusive esses mais marcados pela esfera acadêmica, e em que, de certa forma, a autoria está regulada e condicionada às delimitações da universidade, e, principalmente, pela ilusão de objetividade da escrita acadêmica. Conforme Pereira e Braga (2015, p. 304-5), “[...] ao lermos e escrevermos textos-enunciados na universidade, estamos, sobretudo, nos situando em uma dada circunstância, em dado momento histórico, nas condições de dada situação social [...]”, ou seja, a universidade é o ambiente de circulação de discursos que se relacionam a uma exterioridade carregada de memória e de sentidos que devem ser considerados como constituintes das condições de produção dos gêneros acadêmicos.

Sob a perspectiva da AD, tem-se a linguagem como não transparente e o sentido como efeito do discurso, ou seja, aquilo que o sujeito diz, sob a ilusão de ser a origem desse dizer, é de certo modo determinado pelas condições de produção do sentido e do próprio sujeito que se

põe a dizer (ORLANDI, 2009). Nessa pesquisa, nosso interesse consiste nos modos como o aluno assume a responsabilidade pela inscrição de sua subjetividade em sua escrita e como esses posicionamentos podem ser entendidos como efeitos de autoria, tendo em vista que, de acordo com Orlandi (2010, p. 29), “[...] na perspectiva discursiva, o sujeito, ao significar, se significa.”. O processo de significação do sujeito resulta, portanto, das múltiplas relações provenientes das condições de produção envolvidas na esfera acadêmica.

É nesse espaço de (re)significações que o acadêmico depara-se com demandas de escrita que lhe são apresentadas e solicitadas, sendo que “[...] determinados gêneros são particulares desse campo, não mediando situações de interação em esferas outras.”. (PEREIRA; BRAGA, 2015, p. 309). O acadêmico, inserido nas práticas de escrita típicas da universidade, constrói e complementa sua identidade a partir da aquisição de novos conhecimentos. É nesse contexto que o aluno depara-se com a necessidade de produzir textos acadêmicos que incorporam, na maioria das vezes, a linguagem científica. Bonini e Figueiredo (2010, p. 139) expõem que:

[...] o engajamento ao discurso científico e, portanto, a realização de práticas discursivas desse meio, passa pelo desenvolvimento de determinadas habilidades, tais como:

- 1) A ordenação e a reordenação do texto;
- 2) O uso de recursos próprios da escrita científica (a exemplo da modalização);
- 3) O reconhecimento e o manuseio de gêneros próprios do meio científico;
- 4) O manuseio de técnicas e procedimentos de pesquisa;
- 5) A inserção na lógica própria da produção formal do conhecimento.

Nessa perspectiva, a produção textual acadêmica mostra-se, muitas vezes, como um desafio para os acadêmicos, principalmente aos ingressantes, pois essa escrita é permeada por regras a serem seguidas, além de exigir um rigor na linguagem utilizada, embasamento teórico, apresentação de métodos utilizados e, ainda, a criação de novas ideias e interpretações. Nos gestos analíticos, buscamos, também, tecer ponderações sobre se, de fato, esse aluno segue o que é colocado como regra para alguns gêneros que circulam nessa esfera ou se desenvolve/segue outras formas de escrita, mesmo em textos que possuem um padrão pré-estabelecido.

O curso de Letras – Português, de um modo geral, foca no processo de ensino-aprendizagem de conhecimentos relacionados à linguagem e à língua portuguesa. Sendo assim, a formação é voltada para o estudo da parte estrutural e discursiva do idioma, para a leitura e escrita, além da análise e interpretação de textos e conteúdos linguísticos e literários. Com a realização do curso de graduação, os acadêmicos depararam-se com práticas de escrita,

principalmente de gêneros de circulação comum na esfera acadêmica e, com isso, espera-se que o mesmo desenvolva diferentes habilidades referentes à escrita. Durante o curso, logo, o aluno é confrontado com a necessidade de apropriar-se das técnicas e dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento de determinados gêneros textuais, por isso, precisam compreender:

[...] as particularidades composicionais e os propósitos a que esses gêneros servem no conjunto de práticas de escrita acadêmica. Os textos que habitam a universidade se organizam a partir de certas possibilidades e restrições estruturais, temáticas e estilísticas que os caracterizam como pertencentes a este ou àquele gênero. (VIEIRA; FARACO, 2019, p. 91).

Nossa investigação visa à compreensão do processo de constituição da autoria pela/na escrita acadêmica, em uma perspectiva discursiva, levando em consideração a produção de textos nas diferentes etapas do curso e aos modos como o aluno supostamente coloca-se como autor ao ser chamado a escrever. Em nossas análises, buscamos entender como as marcas de inscrição autoral no gesto da escrita nos diversos gêneros pelos acadêmicos do curso produzem efeitos de sentido, tomando o cuidado de levar em consideração o modo como cada aluno entende/nomeia o texto encaminhado para a pesquisa, pois entendemos que desde esse momento, o da nomeação, o aluno assume um posicionamento em relação à sua autoria, já que rotula o produto de sua escrita. Dessa forma, mesmo que, a princípio, identifiquemos uma produção textual como pertencente a outro gênero, conforme o nosso imaginário do que venha a ser aquele gênero, manteremos a classificação atribuída pelo acadêmico. Assim, caso um texto encaminhado tenha sido identificado por nós como um artigo, por exemplo, não ignoramos o fato de o aluno ter enviado o texto sob a nomeação de prova, pois:

Cada uma de nossas práticas de escrita (e de leitura, naturalmente) – desde as mais simples, como uma mensagem de texto, às mais elaboradas, como um trabalho de conclusão de curso – é contornada pela ideia de gênero textual. Mesmo quando não nos damos conta dessa noção, o simples ato de nomear o que vamos escrever, numa determinada situação em que somos instados a isso, concretiza, num piscar de olhos, um determinado gênero. (VIEIRA; FARACO, 2019, p. 71).

Mesmo considerando a formulação de Vieira e Faraco (2019), não nos interessa focar de maneira majoritária o gênero, a análise de seu funcionamento e as suas classificações para a compreensão de como os processos de escrita ocorrem, apesar de saber que não podemos ignorar esses aspectos; como temos assinalado, nosso interesse consiste em analisar o modo como o aluno assume em sua escrita uma marca de autoria e como esse posicionamento pode ser entendido – se é que pode – como um gesto de um sujeito que se inscreve na língua como estudante de Letras, cujo objetivo final é o de constituir-se como um professor dessa língua que

terá como fim ensinar alunos a, também, apropriarem-se da língua como forma de apropriarem-se do mundo.

Nessa ótica, um dos principais questionamentos que permeia a produção textual acadêmica é acerca do protagonismo do aluno ao escrever, ou seja, problematiza-se a autoria, o(s) modo(s) como este sujeito que se situa no entremeio da formação e da atuação profissional coloca-se como responsável por uma produção escrita. Interessa-nos, sobretudo, compreender como os modos de inscrição do aluno em seus textos, ou a falta dessa, significam e produzem sentidos que devem ser debatidos.

4.2 ANÁLISE DE REGULARIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS: A INSCRIÇÃO DA SUBJETIVIDADE NA/PARA A PRODUÇÃO DE EFEITOS DE AUTORIA

A partir de nossas considerações iniciais sobre a constituição da autoria na escrita acadêmica, destacamos o papel da AD, que procura “[...] compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história.” (ORLANDI, 2009, p. 15). Apesar de não ser livre de determinações, o analista de discurso não pode limitar e determinar somente uma forma específica a seu gesto analítico, já que a AD considera que a linguagem não é transparente e se propõe a analisar *como* os discursos significam (ORLANDI, 2009). Sendo assim, propomos gestos de interpretação depreendidos com base nas materialidades linguístico-discursivas dos textos cedidos pelos acadêmicos para a pesquisa, buscando compreender o processo discursivo, tendo em vista que “a organização do texto fornece indícios de como o autor pratica significações.” (FURLANETTO, 2008, p. 7). Ainda, de acordo com Orlandi (2009, p. 64-65):

Os textos, para nós, não são documentos que ilustram ideias pré-concebidas, mas monumentos nos quais se inscrevem as múltiplas possibilidades de leituras. Nem tampouco nos atemos aos seus aspectos formais cuja repetição é garantida pelas regras da língua – pois nos interessa sua materialidade, que é linguístico-histórica, logo não se remete a regras mas as suas condições de produção em relação à memória, onde intervém a ideologia, o inconsciente, o esquecimento, a falha, o equívoco. O que nos interessa não são as marcas em si mas o seu funcionamento no discurso. É este funcionamento que procuramos descrever e compreender.

Neste trabalho, mencionamos com certa frequência os gêneros textuais acadêmicos – e, certamente, eles estão diretamente atrelados aos modos como se dá a constituição da autoria – mas devemos ressaltar que o que está em jogo em nossa reflexão não é o cumprimento ou não

das estruturas prototípicas dos gêneros, mas os efeitos de sentidos que são produzidos pela inscrição da subjetividade nos textos no percurso formativo, ou seja, sabemos que em todos os textos produzidos os acadêmicos se pautam pelas características dos gêneros, pois eles estão inseridos em uma relação com esses saberes, uma vez que em sala de aula o discurso pedagógico os orienta a seguir os moldes dos gêneros, mas o que nos interessa analisar é a escrita acadêmica e considerar o(s) lugar(es) em que o aluno “fura”, “rompe” com as regras e delimitações e marca o dizer produzido como sendo dele.

No decorrer do processo de análise, consideramos essencial a exposição de noções teóricas da AD, visto que são fundamentos que amparam os gestos interpretativos, delineando, justificando e conduzindo nosso trabalho com o objeto discursivo, visto que temos como base o discurso como “[...] palavra em movimento, prática da linguagem”. (ORLANDI, 2009, p. 15). Entrelaçando o referencial teórico referente à autoria e os conceitos básicos da AD que se relacionam a tal noção, nosso olhar se volta para duas das principais formas de constituição de efeitos de autoria na escrita acadêmica: o distanciamento e a aproximação do sujeito-autor em relação ao seu dizer, tendo em vista que “o sujeito se subjetiva de maneiras diferentes ao longo de um texto.” (ORLANDI, 2009, p. 70). Consideramos a subjetividade como a inscrição e/ou a evidenciação do sujeito no dizer, por meio não só do uso do *eu* (pronome e marcador de pessoa do discurso), mas dos mais variados recursos linguístico-discursivos. Sabemos que, sob o ponto de vista da AD, “[...] a subjetividade se desloca do *eu* e passa a ser vista como inerente a toda linguagem, constituindo-se, portanto, mesmo quando esse *eu* não é enunciado.” (FERREIRA, 2001, p. 22). Desta forma, a subjetividade mostra-se de modo mais ou menos marcado nos dizeres, o que é atestado pela aproximação e pelo distanciamento do sujeito em relação ao seu próprio dizer.

A autoria, para Foucault (1992), é uma função do sujeito, sendo que o autor é considerado como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações e coerência, porém, Foucault (1992), afirma que há textos que precisam de um eu empírico que os construa, mas não de autores. Como ressalta Foucault (1992, p. 70), “o autor [...] é com certeza apenas uma das especificações possíveis da função sujeito.”. Por outro lado, Orlandi (2009), deslocando esse conceito de função-autor de Foucault, considera que o princípio da autoria é necessário para qualquer textualidade, pois sempre caberá a alguém a função-autor daquele texto. Essa função do sujeito seria, então, sempre afetada pela exterioridade e por exigências e coerções das instituições.

Como analistas de discurso, buscamos explicitar efeitos de sentidos presentes nas regularidades discursivas, levando em consideração que “[...] o sujeito está, de alguma forma,

inscrito no texto que produz.”. (ORLANDI, 2009, p. 76). Desse modo, por meio das análises das SDs, interpretamos os modos como o acadêmico produz diferentes efeitos de sentido a partir de seu lugar de produção dos discursos, sentindo-se mais ou menos autorizado a mostrar-se em seus dizeres e, com base nisso, produzindo sua escrita com diferentes nuances de autoria. O processo de apresentação das SDs destacadas dos textos também é uma constituição discursiva e um gesto de interpretação, portanto, não se trata de “indicar”, “pinçar” ou “apontar” marcas de autoria presentes nos textos, mas de delinear, sob o ponto de vista discursivo, as regularidades linguístico-discursivas que mais produzem efeitos de sentido relativos à autoria, de maneira que se relacionem ao interdiscurso, às condições de produção e a historicidades referentes à temática da pesquisa.

É importante ressaltar que nossa pesquisa é um recorte limitado das diversas formas de manifestação de efeitos de autoria nas textualidades, pois os recursos gramaticais, semânticos, estilísticos, composicionais e discursivos presentes nos textos são variados e produzem efeitos de sentido. Sob essa perspectiva, preferimos analisar, também não de maneira exaustiva, especificamente as marcas linguístico-discursivas consideradas por nós como sugestivas de distanciamento e aproximação do sujeito-autor em relação ao seu dizer. Passaremos, então, a partir de agora, à análise das SDs¹⁵.

4.2.1 Recorte Discursivo 1 (RD1): Marcas de distanciamento do sujeito-autor em relação ao dizer

Como analistas de discurso, buscamos, nesta seção, pelo gesto de interpretação, analisar o funcionamento de pistas linguístico-discursivas que se regularizam nos dizeres dos acadêmicos e sua relação com as condições de produção, na constituição de efeitos de autoria provocados pelo suposto afastamento do sujeito em relação ao dizer. No contexto acadêmico, os sujeitos escrevem e produzem marcas, em seus discursos, que remetem à sua própria voz e à voz do outro. O que está em jogo, especificamente, é o entrecruzamento do discurso científico e pedagógico que atravessam o discurso acadêmico e que regulam o seu funcionamento e

¹⁵ É importante ressaltar que, neste estudo, não trabalhamos com a listagem exaustiva de SDs sobre determinada regularidade, ou seja, foram apresentadas nos quadros de SDs referentes aos RDs, amostras de regularidades referentes a cada um dos focos discursivos que representam os núcleos temáticos dos RDs. Sendo assim, buscamos expor a relação de algumas das regularidades discursivas presentes nos textos que nos auxiliem na compreensão de como ocorre a constituição da autoria nas produções textuais e no percurso formativo do Curso, tendo em vista as formas de distanciamento e de aproximação do sujeito-autor em relação ao dizer.

convergem, de modo predominante, para uma ocultação do sujeito no/do discurso. Ainda sobre a escrita no contexto acadêmico, Vieira e Faraco (2019, p. 95) observam, porém, que:

Normalmente, quando começamos a fazer um curso universitário, acreditamos haver certa padronização da escrita acadêmica, genericamente qualificada como formal e impessoal. Aos poucos, a partir de nossas experiências cotidianas, vamos percebendo que a diversidade das situações demanda de nós práticas de escrita também diversificadas, que exigem competências múltiplas para além da simples obediência ao registro formal. Então, vamos nos sensibilizando para o fato de que nossa inserção no espaço acadêmico, sujeita a determinadas regras de interação e juízo de valor, só será possível a partir da apropriação adequada desse conjunto de gêneros, ou de boa parte deles.

Considerando esse imbricamento entre discursos cristalizados e atualizados referentes aos modos de escrever na universidade, nesta seção, estendemos nosso olhar, como analistas de discurso, às marcas de regularidades linguístico-discursivas que remetem a um distanciamento do sujeito-autor em relação ao dizer, constituindo uma ocultação da subjetividade no discurso, conforme delineamento do RD1. Para explicar esses casos, recorreremos a Foucault (1992, p. 36), que afirma: “[...] a marca do escritor não é mais do que a singularidade de sua ausência [...]”, ou seja, ressalta-se a questão do desaparecimento do autor em sua escrita, como ausência de demarcação explícita da autoria daquele discurso, já que “[...] o sujeito de escrita está sempre a desaparecer.”. (FOUCAULT, 1996, p. 35).

No desenvolvimento das análises nesta seção, portanto, levamos em consideração que, historicamente, as discursividades da ciência incidem sobre o discurso acadêmico. Nessa conjuntura, sabemos que a escrita acadêmica é, muitas vezes, condicionada a determinações, e por que não dizer, a ilusões, de objetividade, impessoalidade e neutralidade, sendo guiada na tentativa de materializar o discurso pedagógico e o discurso científico. Ainda nessa perspectiva, na qual se destacam as formas cristalizadas de mobilização do discurso no contexto universitário, Pereira e Braga (2015, p. 309) afirmam que “[...] na universidade, nossas práticas de uso da língua (escrita, oral, multissemiótica) são relativamente estabilizadas pelo campo no qual os enunciados são produzidos e circulam, a própria esfera acadêmica.”.

O acadêmico, principalmente no início da graduação, pode ter dificuldades para produzir essa escrita que exige efeitos de objetividade e neutralidade, ou seja, de ocultação do *eu* que escreve e de atribuição da voz ao objeto científico em detrimento da voz do sujeito. Apesar dessas possíveis dificuldades, os sujeitos acabam, então, por acatar e reproduzir os preceitos da comunidade científica e acadêmica, geralmente em busca da aceitação e da pertença a esse meio, por isso tendem a produzir textos seguindo as determinações que circulam

nessa esfera, contemplando a objetividade, a neutralidade e outros recursos linguístico-discursivos que geram efeitos de sentido que sugerem um afastamento do sujeito do dizer.

Trata-se de uma reflexão sobre as formas linguístico-discursivas que marcam o efeito de afastamento daquele que escreve em relação à sua própria escrita, como no uso da impessoalidade ou por meio de diversas estratégias de abertura do texto a diferentes vozes que trabalham junto com a do acadêmico, como no caso do uso de citações diretas e indiretas, e pela evocação do nome do outro em meio ao texto. Nessa perspectiva, delineamos o Recorte Discursivo 1 (RD1), com agrupamentos de SDs¹⁶ pelo modo de funcionamento do discurso, conforme exposto no Quadro 10, a seguir:

Quadro 10 – Recorte Discursivo 1 (RD1): Marcas de distanciamento do sujeito-autor em relação ao dizer

Recorte Discursivo 1 (RD1): Marcas de distanciamento do sujeito-autor em relação ao dizer
SDs 1 a 48: A impessoalidade
SDs 49 a 66: O uso de citações diretas e indiretas
SDs 67 a 91: A menção à voz do outro

Fonte: A autora.

De modo geral, elencamos SDs nas quais o acadêmico mobilizou estratégias para não se inscrever no dizer, atendendo às determinações da escrita acadêmica, neutralizando-se e mobilizando o dizer do outro. Constatamos que os textos que apresentaram mais regularidades linguístico-discursivas que apontam para uma discursividade que marca o distanciamento do sujeito-autor em relação ao discurso produzido, quando esse deixa de inscrever-se no dizer, foram: T1A1, T1A3, T1A4, textos nomeados como resenha; T1A2, T5A1, T5A2, T5A4, nomeados como prova; T2A3, T6A3, chamados de artigo; e em T8A1, T9A1, T8A2, T9A2, T8A3, T9A3, os ensaios individuais.

Essas marcas de distanciamento são convenções instituídas pela/para a comunidade acadêmica para a escrita dos gêneros de maior prestígio nessa esfera, ou seja, os modos de dizer na universidade encontram-se, na maioria das vezes, regulados por coerções e delimitações que se ligam ao dizer da ciência. Sendo assim, o imaginário de obrigatoriedade de uma linguagem sempre objetiva e neutra – sem inscrição do autor no texto – liga-se a esse lugar discursivo onde

¹⁶ As SDs elencadas nos quadros do RD1 representam uma amostragem, em caráter de exemplo, da ocorrência de marcas linguísticas-discursivas nos textos dos acadêmicos, que produzem efeitos de autoria representados pelo distanciamento do sujeito em relação ao dizer.

se situa o acadêmico e que é permeado pela FD da ciência. Esses lugares ou posições ocupadas pelos sujeitos vão delinear os modos como são constituídas as práticas discursivas, bem como os próprios discursos que circulam nesses espaços determinam o funcionamento da posição-sujeito, nos “[...] diversos status, nos diversos lugares, nas diversas posições que o sujeito pode ocupar ou receber quando exerce um discurso, na descontinuidade dos planos de onde fala.” (FOUCAULT, 2008, p. 61).

Essa visão de língua transparente, neutra, homogênea e sempre objetiva não é condizente com a língua proposta pela AD, tendo em vista que a língua(gem) é compreendida por esse campo do saber como passível do equívoco, da opacidade e da heterogeneidade produzida pelo entrelaçamento entre o social e o histórico, isto é, pela exterioridade, já que “[...] o discurso que produz não é um produto exclusivo de um pretense sujeito uno e não submetido a condições exteriores.” (POSSENTI, 1995, p. 46). Na AD, considera-se que sujeito e discurso se constituem ao mesmo tempo, e, mesmo que o sujeito tenha a impressão de ser a fonte do seu dizer, o discurso é resultado do entrecruzamento da memória discursiva e das FDs que “[...] vão representar, no interior do discurso, diferentes posições-sujeito, resultado das contradições, dispersões, descontinuidades, lacunas, pré-construídos, presentes nesse discurso.” (GRIGOLETTO, 2008, p. 50). Desse modo, considerando que tanto as marcas de inscrição e como as de não inscrição – a exemplo das que evidenciam distanciamento do sujeito-autor em relação ao dizer – constituem a autoria, iniciamos, a seguir, os gestos analíticos baseados na reflexão em torno das SDs do RD1.

4.2.1.1 A impessoalidade

É nosso objetivo, nas análises desta subseção, pensar em como a autoria do sujeito-autor aparece, sobretudo nessa escrita acadêmica, em que efeitos de objetividade e impessoalidade são valorizados. No que tange ao uso da primeira pessoa (singular ou plural) ou terceira pessoa (singular ou plural) e primeira pessoa do plural no sentido generalizante, mobilizam-se diferentes perspectivas de inscrição do sujeito em seu dizer. No primeiro caso, há a aproximação do autor com os dizeres que produz, enquanto no segundo, percebe-se o distanciamento do autor em relação ao seu texto. No que se reporta à autoria, Possenti (2002) expõe que essa se constitui quando o sujeito assume a responsabilidade de conduzir a produção de um texto e faz isso de modo particular, de modo que sua inscrição nos enunciados podem ser feitas de maneiras variadas, de modo mais ou menos visível.

Na universidade, paira o imaginário de uma linguagem própria, pré-definida e moldada para a criação de discursos no âmbito acadêmico, alicerçada, geralmente, no discurso científico. Segundo Braga e Senem (2017b, p. 350), “[...] o discurso da ciência vê a linguagem como transparente e acaba por ignorar as condições históricas e ideológicas que perpassam a constituição dos discursos e, concomitantemente, a constituição do sujeito.”. Desse modo, vemos que a produção escrita no âmbito acadêmico é regulamentada por negociações de sentidos, de significados e verdades (PEREIRA, 2013) que se desenham por meio de estratégias variadas, dentre elas, os modos de impessoalização, característica que predomina na FD da ciência. Consideramos que o efeito de impessoalidade ocorre quando o sujeito-autor mobiliza um jogo de “mostrar-se” e “esconder-se”, mas preferindo estar “escondido” na maior parte do tempo. A impessoalidade diz respeito ao desejo do autor de atender à discursividade de neutralidade proposta na/pela escrita acadêmica, ou seja, “[...] é dizer algo novo e não se mostrar presente, como se fosse possível alcançar uma neutralidade na linguagem. O dito destituído do eu que diz.” (BRAGA; SENEM, 2017a, p. 2689). Esse aspecto da produção da textualidade intenta via elementos linguísticos marcar uma posição de neutralidade em relação ao dizer, evitando, propositalmente e estrategicamente, a utilização da primeira pessoa (principalmente no modo singular) em um processo de concordância e amparo no discurso científico, no qual predomina a forma impessoal. De acordo com Braga e Senem (2017b, p. 351), “essa visão de língua como objetiva, não sujeita a falhas, desistoricizada, que exclui o sujeito que diz, é aquela com que muitos alunos se deparam ao adentrar na universidade” e isso pode causar um estranhamento, inicialmente.

A impessoalização ou impessoalidade é um recurso linguístico-discursivo amplamente utilizado no âmbito universitário que limita, de certa forma, a explicitação da voz do acadêmico no texto produzido. Debatendo sobre a subjetividade na FD científica, Furlanetto (2003, p. 112) explica que “ser impessoal seria deixar de lado tanto quanto possível a marcação de sua pessoalidade como sujeito discursivo.”. Nessa seara, a estratégia de distanciamento do autor em relação ao dizer mobilizada pelo uso de discursividades impessoais relaciona-se a determinações cristalizadas pela/na universidade, que procura alicerçar os dizeres produzidos em seu interior na FD científica, que está diretamente relacionada a um imaginário de obrigatoriedade de neutralidade e de invisibilidade do sujeito que diz, ou seja, a padronização sugerida e, muitas vezes, imposta, é o uso da voz impessoal, principalmente por meio da terceira pessoa do singular ou plural. O modo de funcionamento do discurso científico que atravessa a escrita acadêmica prioriza o objeto, em detrimento do sujeito, sendo assim, pela impessoalidade, afasta e tira a voz do sujeito para dar lugar à voz do objeto.

Nessa perspectiva, apesar de o uso da primeira pessoa não ser proibido, o mesmo não é recomendado e incentivado em textos acadêmicos com base científica, pois, nesses casos, o foco, segundo as regras, deve recair sobre o objeto e não sobre o sujeito que escreve, por isso a orientação pedagógica é a do uso de formas de impessoalização. O discurso científico cristaliza, portanto, o afastamento do sujeito em relação ao dizer, dando voz ao próprio objeto, à ciência, e não ao sujeito, como se fosse possível a ciência falar sem ele. Realmente, a primeira pessoa marca de modo mais explícito a presença do sujeito-autor no discurso, enquanto a terceira pessoa – e outras estratégias de impessoalização – demonstra distanciamento, apagamento, ocultação do sujeito-autor. Ressaltamos, também, que em um mesmo texto pode ocorrer o uso de diferentes formas de pessoalização ou impessoalização, ou seja, o sujeito-autor pode inscrever-se no dizer em alguns momentos e manter-se ausente em outros dizeres. Buscando a compreensão dos efeitos de autoria produzidos a partir das marcas discursivas de impessoalidade, passaremos, agora, para as análises das SDs do RD1, expostas no Quadro 11:

Quadro 11 – A impessoalidade

Sequências Discursivas: A impessoalidade
SD 1: Pode-se dizer que tal conhecimento é fundamentalmente de dois tipo: lexical e sintático-semântico. (T1A1)
SD 2: Têm-se dois tipos de fatos linguísticos que podem ser interpretados como fortes argumentos a favor da existência de gramáticas internalizadas. (T1A1)
SD 3: Como se pode perceber, o conceito de gramática não é único, assim como os conceitos de regra, de língua e de erro também não são. (T1A1)
SD 4: Faz-se então duas considerações para este fato. (T1A1)
SD 5: Sugere-se que a escola deva rever suas propriedades e começar pela gramática internalizada, depois a descritiva e por último a normativa, para que seja mais fácil sua aprendizagem, (T1A1)
SD 6: Trata-se de estimular a construção de mais alguns exemplos que sejam equivalentes ao que o aluno produziu, para que possa dizer a mesma coisa. (T1A1)
SD 7: Retomando mais uma vez todas as gramáticas que Possenti nos mostra, nota-se que ele diz que todas elas deveriam ser trabalhadas em sala de aula, mas em ordem de prioridade inversa em relação à sua apresentação, ou seja, deve-se priorizar a gramática internalizada, em seguida a descritiva e por último, a normativa. (T1A1)
SD 8: Baseando-se nisso, a conclusão é que perde-se muito tempo tentando ensinar a gramática normativa na escola quando seria mais viável expandir os horizontes do aluno para as diversas formas de gramática e variedades da língua. (T1A4)
SD 9: Sabe-se que o uso da gramática na literatura é constantemente cheia de inovações. (T2A3)
SD 10: Conclui-se , então, que não há mente, e tudo será marcado sob formas de redes neurais que são ativadas no momento em que se quer armazenar ou recuperar algo. (T5A1)
SD 11: Acredita-se , de acordo com os conexionistas, que a criança aprende com mais facilidade porque o córtex está sem registros. A medida em que o tempo passa há uma seleção do que é útil e interessante, do que é mais usado. (T5A1)

SD 12: Assim, **nota-se** que na escrita é feito um percurso inverso do que é realizado na leitura. (T5A4)

SD 13: Ao estudar as relações das línguas e as situações linguísticas **depara-se** inicialmente com dois termos importantíssimos que sistematizam os estudos: as Políticas Linguísticas e o Planejamento Linguístico. (T6A3)

SD 14: [...] **pode-se** concluir que as políticas linguísticas no mundo e no Brasil têm importantes funções que devem continuar a serem desenvolvidos. (T6A3)

SD 15: **Esperava-se** um sala de aula calma, silenciosa [...] (T8A1 – T9A1)

SD 16: [...] **notou-se** que os alunos correspondiam participando das propostas [...] (T9A1)

SD 17: [...] **conta-se** que dê tudo certo e que os alunos estejam motivados. (T8A2)

SD 18: **Conclui-se** esta etapa com o sentimento de que foi apenas o começo do caminho que se tem pela frente. (T8A2)

SD 19: **Encerra-se** esta etapa com o sentimento de que foi apenas o começo do caminho que se tem pela frente. (T9A2)

SD 20: Através dele, **podemos** perceber os esclarecimentos para muitos equívocos na língua, e que eles não devem ser julgados errados, devem ser usados como aliados à melhora do aprendizado. (T1A1)

SD 21: As propostas na abordagem de Possenti, como as compreensões da gramática e os métodos de aplicação, são bons começos para discorrer sobre como a gramática realmente está implicada em **nosso** cotidiano, e o que deveria/poderia ser feito quanto a isso. (T1A3)

SD 22: **Podemos** notar que regra de gramática normativa é como regra de bom comportamento [...] (T1A3)

SD 23: Tendo como base o trabalho de Ieda Maria Alves, *Neologismo: criação lexical*, de 2007, **temos** a definição de Alves (2007) para Neologia como sendo o processo no qual **criamos** novas palavras, o processo em que **incrementamos** o léxico ao formar novos vocábulos a partir do **nosso** dinâmico Português. (T2A3)

SD 24: Ao adicionar estes prefixos **podemos** variar os sentidos dos vocábulos, como por exemplos com os prefixos: (T2A3)

SD 25: Parte também do princípio que esse mecanismo inato que há dentro da **nostra** mente para a aquisição da linguagem, é a Gramática Universal e por meio dela é possível desenvolver a língua materna. Nascemos com a Gramática Universal, ela está presente antes mesmo das **nossas** relações sociais. (T5A1)

SD 26: De acordo com os estudos sobre a abordagem gerativista e o inatismo defendido por Chomsky, **nós** seres-humanos desenvolvemos a linguagem a partir de um mecanismo inato [...]. (T5A1)

SD 27: Assim sendo, **aprendemos** por estímulo, reforço e resposta. (T5A1)

SD 28: Há algo inato, algo que **nos** distingue como seres humanos, que **nos** possibilita desenvolvermos a linguagem e a língua materna, mas ainda não **damos** conta de explicar o que acontece quando **temos** interação social com o meio, com a cultura. (T5A1)

SD 29: Esse conhecimento que **possuímos** sobre o sistema linguístico é chamado de competência. (T5A1)

SD 30: Provocando novamente a reflexão sobre o quanto é cômodo dizer como se deve agir, ou como os alunos devem aprender, mas cada turma é única e a realidade, muitas vezes, foge aos **nossos** olhos. (T9A2)

SD 31: Como exemplo de som → letra, **podemos** atentar para a vogal [i], que em sílaba átona no final de palavra corresponderá à letra *e*, como nas palavras vale, corre, morte. (T5A2)

SD 32: Remetendo-**nos** aos homens das cavernas, que dos rabiscos nas paredes passaram a dar significados aos seus desenhos contando histórias. (T5A2)

SD 33: Na **nostra** língua isso não é totalmente verdadeiro, uma vez que as letras *b, d, f, p* e *v* apresentam um som só em qualquer posição que se encontrem. (T5A4)

- SD 34: É por isso que **consequimos** identificar todas as palavras, sejam escritas em letra de imprensa ou manuscrita, maiúscula ou minúscula em qualquer fonte (T5A4)
- SD 35: Ao **ampliarmos** o olhar das políticas linguísticas no país, há entre Brasil e Argentina um projeto que promove o intercâmbio entre os professores dos países do Mercosul. (T6A3)
- SD 36: **Podemos** notar que regra de gramática normativa é como regra de bom comportamento, ou seja, o culto é o que vale. (T1A3)
- SD 37: Provocando uma reflexão sobre como se deve agir, ou como as crianças devem aprender, mas que a realidade, muitas vezes, foge aos **nossos** olhos e **esquecemos** que cada turma é única e funciona do seu jeito. (T8A2)
- SD 38: **É importante ter em mente** que esse assunto implica abordagens científicas e elaboração de intervenções e de meios de intervenção para diferentes situações da língua. (T6A3)
- SD 39: **A questão do papel da escola gera muitas discussões** [...](T1A3)
- SD 40: **Essa nova concepção da disciplina de português foi muito criticada** pelos especialistas, pois não havia garantia de que seria um método bom ou ruim. (T1A2)
- SD 41: Nessa segunda etapa, **as falhas podem ser identificadas** tanto na escrita (som→letra), quanto na leitura (letra→som). (T5A2)
- SD 42: Os dois últimos semestres do curso de graduação em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas são os mais esperados **pelos acadêmicos** [...] Além de muita expectativa, **os alunos que optaram pela Licenciatura** depositam muito medo e insegurança diante do desconhecido, já que a maior parte não tem experiência com o exercício da docência. (T8A1 – T9A1)
- SD 43: Adentrando em um universo novo e tão esperado, como no caso da **estagiária do 6º A do Colégio de Aplicação**, muito mais se teve a aprender do que a ensinar. (T8A1)
- SD 44: Desde o período de observação, quando **duas pessoas estranhas** começaram a participar das aulas de Português, os alunos não se mostraram tímidos [...] (T8A1 – T9A1)
- SD 45: [...] muito pelo contrário, não se contiveram em momento algum, conversavam e brincavam com **as estagiárias**. (T8A1)
- SD 46: Apesar de muito esforço na dinamização da docência, muitos não responderam de acordo com o que era imaginado, causando alguns momentos de frustração às **futuras professoras**, que muitas vezes saíam das aulas com a sensação de fracasso, de não ter atingido o dever. (T8A1)
- SD 47: Por isso, **as estagiárias** tentaram ao máximo usá-lo como aliado nas atividades propostas em sala de aula, sugerindo que os alunos fizessem usos para fim de pesquisa, o que mostrou um retorno positivo. (T9A1)
- SD 48: [...] não manifestaram nenhuma intimidação com a presença de **duas pessoas estranhas** sentadas ao fundo da sala. (T8A2)

Fonte: A autora.

Conforme apresentamos nas SDs acima, o efeito de ausência de subjetividade promovido pelo efeito de impessoalidade é gerado pelo uso de certos mecanismos, como o uso da terceira pessoa do singular ou plural, do pronome *se* como mobilizador do índice de indeterminação do sujeito, da primeira pessoa do plural impessoal/generalizante, da utilização de agentes inanimados, da voz passiva, da ocultação do agente e da referência a si mesmo por meio da terceira pessoa. Por meio dessas estratégias linguístico-discursivas, o sujeito não se

imprime em seu texto, ou seja, coloca-se ausente, deixando de produzir marcas de subjetividade, contudo, ainda assim ele produz sentidos, ele significa.

Conforme observamos nas SDs 1 a 19, a conjugação verbal na terceira pessoa acompanhada do pronome *se* como marcador de indeterminação do sujeito confere aos dizeres um grau de impessoalidade, pois não permite a definição exata de quem é o agente ao qual o discurso refere-se. Temos, como pistas linguísticas da impessoalidade nessas SDs: **Pode-se** (SD 1), **Têm-se** (SD 2), **se pode** (SD 3), **Faz-se** (SD 4), **Sugere-se** (SD 5), **Trata-se** (SD 6), **nota-se** e **deve-se** (SD 7), **Baseando-se** e **perde-se** (SD 8), **Sabe-se** (SD 9), **Conclui-se** (SD 10), **Acredita-se** (SD 11), **nota-se** (SD 12), **depara-se** (SD 13), **pode-se** (SD 14), **Esperava-se** (SD 15), **notou-se** (SD 16), **conta-se** (SD 17), **Conclui-se** (SD 18), **Encerra-se** (SD 19). O uso da terceira pessoa representa a ilusão de impessoalidade e, por meio dela, o sujeito-autor mobiliza os efeitos de ausência de subjetividade e se aproxima mais das imposições da escrita acadêmica. O uso da terceira pessoa não deixa “aparecer” no texto o sujeito-autor que é responsável pela produção daquele discurso, distanciando o autor de seu dizer, gerando uma posição de neutralidade e dissimulação de sua própria opinião.

Sobre as estratégias utilizadas para impessoalização na escrita acadêmica, alicerçadas na FD da ciência que permeia os dizeres na universidade, especialmente as construções com *verbo+se*, podemos afirmar, conforme Pereira (2013, p. 217, grifos nossos), que:

[...] a forma hegemônica da escrita acadêmica, então, aderiu a esses preceitos, e a utilização do modo indicativo (especialmente nos seus tempos presente, pretérito perfeito e futuro do presente) e **da terceira pessoa (na forma impessoal do “*pensa-se*”, “*afirma-se*”, “*sabe-se*” etc.)** tornou-se expediente exemplar para as proposições discursivas da ciência. O subjuntivo (ou condicional – por exemplo – “*se isso...*” ou “*quando aquilo...*”) passa a fazer parte apenas da enunciação do corolário e da argumentação, reabilitando a forma clássica do silogismo. A primeira pessoa (o “*eu*” que fala) e as formas nominais (notadamente o particípio e o gerúndio – por exemplo – “*tem sido...*” ou “*vem sendo...*”) são sumariamente excluídos, uma vez que representam uma abertura para o particular e para o relativo.

Também reconhecemos o uso da voz passiva na SD 40, com **Essa nova concepção da disciplina de português foi muito criticada**, e na SD 41, pelo uso da expressão **as falhas podem ser identificadas**, sendo esse um dos modos de impessoalização mais comuns, quando recai sobre o sujeito da oração a passividade em relação à ação indicada pelo verbo. Ao utilizar a voz passiva, o sujeito não assume sua voz, permanecendo oculto ao tempo em que relata fatos e compõe seu texto, deixando recair o foco de seu dizer sobre o objeto.

Dando sequência à descrição das pistas linguísticas emergidas das SDs, temos a recorrência ao uso da primeira pessoa do plural de forma impessoal (nós). Nessa alternativa,

faz-se uso da primeira pessoa do plural - “nós” - como forma de generalização e de não se assumir a responsabilidade particular sobre um dizer. Nesse caso, “puxa-se” a responsabilidade para o coletivo (no qual o “eu” também se insere). Assim, temos verbos conjugados de acordo com a primeira pessoa do plural em: **podemos** (SD 20), **Podemos** (SD 22), **temos**, **criamos**, **incrementamos** (SD 23), **podemos** (SD 24), **aprendemos** (SD 27), **damos**, **temos** (SD 28), **possuímos** (SD 29), **podemos** (SD 31), **podemos** (SD 31), **conseguimos** (SD 34), **ampliarmos** (SD 35), **Podemos** (SD 36), **esquecemos** (SD 37); também ocorre o uso de pronomes possessivos relacionados à primeira pessoa do plural: **nosso** (SD 21), **nosso** (SD 23), **nossa**, **nossas** (SD 25), **nossa** (SD 33), **nostros** (SD 37). Ainda, observamos o uso do pronome pessoal **nós** na SD 26 e, finalmente, o uso do pronome oblíquo **nos** na SD 28 e na SD 32.

Com a utilização das marcas anteriormente listadas, temos um dizer que se refere a “qualquer sujeito” (ALMEIDA; MIRANDA, 2009, p. 80), sendo assim, “[...] tanto o autor quanto o leitor estão incluídos nessa referência universal.” (ALMEIDA; MIRANDA, 2009, p. 80). O grau de impessoalidade gerado a partir do uso da primeira pessoa do plural é menor do que o observado com a terceira pessoa; apesar da ideia de inclusão em um discurso que parece englobar e pertencer a todos, o sujeito não assume que é o responsável único por aquele discurso que produziu, compartilhando com o leitor e com o coletivo essa responsabilidade. Podemos afirmar que, nesse modo de impessoalização, o sujeito-autor distancia-se moderadamente de sua subjetividade no texto, jogando com a possibilidade de mostrar-se e ocultar-se ao mesmo tempo.

Ainda sobre o uso da primeira pessoa do plural, consideramos que ela pode produzir um efeito de modalização da inscrição no dizer, de modo que a responsabilidade seja universal, quando refere-se ao autor, ao leitor e ao público em geral, e, conseqüentemente, perde-se a noção de que o sujeito-autor – o acadêmico – está inscrito também nesse dizer, já que tantos outros sujeitos são incluídos na responsabilidade pelo dizer, conforme pontua Furlanetto (2003, p. 112), ao explicar que esse *nós* refere-se a “[...] um conjunto de pessoas difuso, indeterminado, incluindo o relator [...]”. Sendo assim, “[...] pode-se especular que, mesmo que seja aceito um nível intermediário de pessoalização do discurso, representado pelo pronome “nós”, procura-se evitar a explicitude advinda dele, expressa pela posição agentiva de sujeito.” (ALMEIDA; MIRANDA, 2009, p. 80). Desse modo, quando a primeira pessoa do plural é utilizada de maneira generalizante, produz efeitos de eufemismo e de modalização, pois o sujeito não se mostra, mas também não se esconde, isto é, faz uma tentativa de se manter na impessoalidade, distanciando-se da marcação explícita da subjetividade.

Em textos acadêmicos como artigos, resenhas, monografias, por exemplo, geralmente o uso da primeira pessoa do singular não é tão contemplado, tendo em vista que uma das primeiras ações do acadêmico, ao escrever, é pensar em seguir o que está cristalizado nos discursos da escrita acadêmica, que prescrevem o uso da impessoalidade, geralmente expressa pela terceira pessoa. O uso da primeira pessoa do plural, nesse contexto, funciona como um “[...] atenuador da presença do locutor no discurso: ao fazer uma autorreferência, o autor utiliza a primeira pessoa do plural, uma forma intermediária de pessoalização, ao invés de utilizar a primeira pessoa do singular, uma forma explícita de pessoalização.” (ALMEIDA; MIRANDA, 2009, p. 81). Essa marca usada frequentemente na escrita acadêmica pode ser tomada como uma forma de afastamento do sujeito, que busca não assumir as ideias como sendo suas, porém, a impessoalidade gerada pode ser somente ilusória, já que, na perspectiva discursiva, o sujeito tem a ilusão de controle sobre o dizer (PÊCHEUX, 1995), mas, ao fazer escolhas, recortes e universalizar o dizer, está assumindo a responsabilidade por esses delineamentos no texto.

Outro meio de impessoalização é a ocultação e neutralização do agente, por meio do uso de expressões como: é necessário, é preciso, é indispensável, é importante, é urgente, entre outras nas quais não há referência a um sujeito específico, conforme observamos na SD 38, na expressão **É importante ter em mente**. Nessas discursividades, o efeito de neutralidade e de ausência do autor é sustentado pela ocultação do sujeito que diz. O uso de agentes inanimados também pode gerar o caráter impessoal, pois a responsabilidade das ações relatadas recai sobre um coletivo ou uma instituição, de acordo com o que podemos observar na SD 39, na expressão **A questão do papel da escola gera muitas discussões**. Nesse contexto, produz-se o efeito de que o dizer parte de uma seara que não é a voz do autor.

Outro modo de impessoalização que chamou nossa atenção nos textos foi o uso da terceira pessoa para referir-se a si mesmo, como ocorreu nos textos T8A1, T9A1 e T8A2 (ensaios individuais), nos quais vemos a presença das seguintes expressões: **pelos acadêmicos e os alunos que optaram pela Licenciatura** (SD 42) para referir-se aos acadêmicos daquele curso de Letras no geral, incluindo o acadêmico que produz o dizer; **estagiária do 6º A do Colégio de Aplicação** (SD 43), **duas pessoas estranhas** (SD 44), **as estagiárias** (SD 45), **futuras professoras** (SD 46), **as estagiárias** (SD 47) e **duas pessoas estranhas** (SD 48), para mencionar o(s) acadêmico(s) participantes do estágio de docência cujas principais atividades foram relatadas nos textos analisados. Nessa ilusão de impessoalidade, temos um sujeito-autor que parece rejeitar o envolvimento com o seu dizer, seguindo um estilo no qual predomina a formalidade e a referência impessoal a si mesmo.

Outro aspecto que se destaca em nossas análises foi referente aos textos T8A1 e T9A1 (ensaios individuais), nos quais o acadêmico utiliza somente expressões impessoais para referir-se a si mesmo. O relato individual traz pormenores relativos ao período de estágio da dupla de acadêmicos, emergindo informações sobre o comportamento da turma, os procedimentos e expectativas em relação ao estágio. O sujeito-autor parece não querer mostrar-se com o uso da primeira pessoa, nem do singular e nem do plural, utilizando estratégias de distanciamento do dizer. Porém, mesmo sem o uso da primeira pessoa, em T8A1 e T9A1, sabemos que o relato é da experiência do estágio do acadêmico e de seu colega. Ao lermos o relato, temos consciência de que ele participa daquelas ações. Resta-nos pensar no porquê dessa ocultação do sujeito-autor em um relato pessoal que compõem o texto nomeado por ele como ensaio individual. O que pode ter ocorrido é uma tentativa de manter-se sob a égide de um discurso científico, uma vez que, mesmo estando “autorizado” a utilizar as formas pessoais, o acadêmico pode sentir que não tem a liberdade para assumir-se como personagem e como autor, ao mesmo tempo.

Em T9A2, um ensaio individual, o sujeito-autor utiliza predominantemente a referência impessoal, porém, ao usar a expressão **nossos** (SD 30), acontece o deslize para a primeira pessoa do plural, no qual o autor parece deslizar do distanciamento que vinha atribuindo ao discurso e trazer para si a ação descrita. Apesar desse deslize que modaliza o distanciamento do autor em relação ao dizer, em nossa interpretação, pensamos que essa referência à primeira pessoa do plural também foi usada como meio de generalização, e não para se referir somente à dupla de estágio e suas ações, mas ao leitor e ao público em geral, por isso, consideramos que o sujeito-autor faz uso de estratégias, em T9A2, para manter-se distanciado de seu dizer.

A principal regularidade que perpassa as SDs 1 a 49 é o afastamento do sujeito em relação ao seu dizer. Podemos depreender que os efeitos de sentido produzidos mostram um sujeito que se esconde, mas que, ao usar a terceira pessoa e outras estratégias de impessoalização, assume a responsabilidade por essa voz impessoal, o que mostra um gesto autorial. Após as reflexões sobre as SDs 1 a 49, constatamos que, nesse percurso de busca pela validação dos enunciados, o acadêmico-autor “confia” na impessoalização própria do discurso científico que perpassa os dizeres produzidos na universidade como um meio mais confiável de expor seu pensamento e de validar seu discurso acadêmico. Sobre o discurso da ciência, Pereira (2013, p. 216) afirma que:

Historicamente, as ciências procuraram produzir regras de enunciação que contribuíssem para que essa linguagem aparecesse de maneira neutra e impessoal. E

essa impessoalidade opera como um artifício que tenta afastar o sujeito da linguagem, como se o texto científico pudesse se elevar para além do mundo e da história.

A tradição do uso da impessoalização na escrita científica e acadêmica está ancorada na crença ou na convicção de que as construções impessoais conferem à escrita um grau maior de formalidade e de valor de verdade, já que a “[...] a neutralidade pretendida pelo discurso científico, ao longo dos séculos, contribuiu para disseminar a ideia acerca da possibilidade de uma verdade universal que, na mesma esteira da linguagem que a enuncia, existe fora do mundo e da história.” (PEREIRA, 2013, p. 216-7). Ainda nesse contexto, historicamente, em um contraponto com a filosofia, a ciência “[...] caminhava na direção da universalidade e, portanto, não podia admitir um discurso que deixasse ver quem o enunciava. A objetividade era o principal dispositivo de garantia do rigor e a pretensa neutralidade era seu principal efeito.” (PEREIRA, 2013, p. 217).

Os modos cristalizados de funcionamento da redação acadêmico-científica indicam o uso da terceira pessoa do singular, para que se produza um efeito de impessoalidade e neutralidade do sujeito-autor em relação ao dizer. Pereira (2013, p. 216) explica como se instituem as normas à linguagem dos campos do saber, como o científico e o acadêmico, afirmando que a “[...] constituição dos campos de conhecimento está fortemente ancorada em um certo tipo de discurso que funciona como um atrator, uma rede de sentidos que viabiliza caminhos argumentativos e compreensivos de modo que dê sustentação aos enunciados válidos.” Isso ocorre a nível de prescrição, ou seja, muitas vezes o acadêmico sente que não pode usar formas pessoais em seu texto, pois isso indicaria senso comum, ausência de cientificismo. Todavia, muitas vezes, o que existe é um imaginário de obrigatoriedade de impessoalidade, mas isso aparenta estar sendo rompido, pois já se percebe, em certas áreas do conhecimento, como as de humanas, o espaço que o uso da primeira pessoa do singular, por exemplo, vem tomando em textos de base científica, como artigos, monografias, dissertações e teses.

Pereira (2013) critica a escrita impessoal, que afasta o sujeito-autor, referindo-se a essa regra do discurso científico, que é base do discurso acadêmico, e que coloca em jogo uma escrita estratégica, que tenta marcar o objeto e não o sujeito. O aluno, quando se depara com a responsabilidade da posição-sujeito-autor na universidade, tenta representar essa escrita científica, marcando um suposto efeito de afastamento do sujeito. Diversas discussões já foram propostas no sentido de debater sobre o uso da impessoalidade e os modos como essa escolha reverbera nos discursos, inclusive em relação ao uso da impessoalidade conferir ou não ao texto um teor mais científico do que com o uso da primeira pessoa, por exemplo.

Na perspectiva da AD, lembramos que trata-se de um afastamento que busca destacar o objeto, mas que não afasta o autor da autoria, pois ela não é apagada, sendo um princípio da textualidade (ORLANDI, 2009). Sob esse prisma, quando um sujeito não está definido/inscrito de modo explícito no texto, isso não significa que não há autoria. O fato de o sujeito-autor se colocar distanciado do seu discurso, por meio de marcas de impessoalidade, como a terceira pessoa, representa, ainda assim, um gesto de tomada de decisão, de posicionamento, de escolha e de responsabilidade pelo dizer, pois o sujeito-autor somente escolhe omitir sua presença no texto, mas isso não significa que isenta-se de ser o responsável pelo dizer produzido.

Possenti (2002, p. 112-113), afirma que “[...] alguém se torna autor quando assume (sabendo ou não) fundamentalmente duas atitudes: 1. Dar voz a outros enunciadores e 2. Manter distância em relação ao próprio texto.”. Nesse sentido, a autoria também está sendo constituída ao passo que o sujeito-autor escolhe afastar-se de seu texto por meio de diferentes estratégias linguístico-discursivas. Sendo assim, o uso de marcas do sujeito impessoal não é um problema para a autoria. Afinal, o que coloca o sujeito como mais autor é quando ele se apropria e se responsabiliza por aquele projeto de dizer. Em AD, ser autor é o sujeito colocar-se como fonte do seu dizer. Usando a impessoalidade, o sujeito também se coloca como fonte do dizer, porém, de modo afastado, na ilusão de que ele é a origem, de que pode fazer escolhas e usar a voz do outro. Em alguns casos, o uso da terceira pessoa pode ser mais próximo do aural que o uso da 1ª pessoa do plural, dependendo do modo como as discursividades são manipuladas no dizer.

Consideramos que as referências mais ou menos impessoais presentes na escrita acadêmica relacionam-se com as condições de produção dos textos acadêmicos e com os moldes de permanência ou mudança nos padrões linguísticos existentes em determinadas áreas do saber. Ao fazer uso de formas impessoais, o sujeito-autor “esconde-se” por trás desse efeito de impessoalidade, parecendo distanciar-se do discurso. Desta forma, compreendemos que é necessário refletir sobre as formas cristalizadas na escrita científica e acadêmica e os modos de produzir discursos e, por conseguinte, sobre a validade do privilégio de uma forma sobre a outra, buscando analisar e debater acerca desses processos.

4.2.1.2 O uso de citações diretas e indiretas

Ainda no delineamento do RD1, destacamos como regularidade discursiva relacionada aos efeitos de distanciamento do sujeito-autor em relação ao dizer o uso de citações diretas ou indiretas nos textos. Nessa ótica, buscamos analisar como é o funcionamento discursivo dessa

marca de autoria pela qual “o sujeito recorta o discurso-outro e o inscreve no fio do discurso.”. (GRIGOLETTO, 2008, p. 61). Nesta seção, queremos promover a discussão sobre como e por que a inserção (às vezes em demasia) de citações diretas e indiretas de literaturas científicas funcionam como uma espécie de amparo e refúgio para o acadêmico, seja na autoridade de outrem, na ideia de erudição, na tentativa de legitimação de um discurso e na confirmação da credibilidade de cada ideia que se propõe. Em nosso ponto de vista, a escolha das citações que farão parte de um texto representa uma tomada de posicionamento, o que produz efeitos de autoria. Nesse movimento, o acadêmico busca apoiar-se no dizer do outro para legitimar o seu. No entanto, segundo Braga (2015, p. 143):

Quanto mais ele (o aluno) se prende aos movimentos externos de citação e referência a formulações outras, menos propenso a tornar-se autor de seu projeto discursivo, ao passo que o reverso, ou seja, mais livre da reprodutibilidade alheia estiver, acerca das formulações científicas, mais próxima sua assunção autoral.

Ainda nessa discussão, Furlanetto (2008, p. 13) afirma que “[...] distanciar certas sequências enunciativas de seu contexto para inseri-las em outro põe em função a autoria.”. Dessa maneira, quando o acadêmico utiliza citações diretas e indiretas para embasar seus textos, parece ter consciência da legitimidade atribuída ao texto acadêmico pelo uso de citações e referências a autores da área. Nesse sentido, está sendo afetado pelo interdiscurso que, segundo Orlandi (2009), fala antes e em outros lugares. Vale lembrar, também, que, ao constituir-se em determinada FD, nesse caso, a da esfera acadêmica atravessada pela da ciência, o sujeito reproduz discursos que nela circulam e são permitidos, aprovados e propagados. Segundo Orlandi (2006, p. 18):

[...] o interdiscurso determina a formação discursiva. E o próprio da formação discursiva é dissimular na transparência do sentido, a objetividade material contraditória do interdiscurso que a determina. Essa objetividade material contraditória reside no fato de que algo fala sempre antes em outro lugar e independentemente. O interdiscurso é irrepresentável. Ele é constituído de todo dizer já-dito. Ele é o saber, a memória discursiva. Aquilo que preside todo dizer. É ele que fornece a cada sujeito sua realidade enquanto sistema de evidências e de significações percebidas, experimentadas.

Ressaltamos que, em relação ao uso de citações diretas e indiretas, não fizemos análises das citações e seus conteúdos, mas buscamos refletir sobre a presença delas como marcas discursivas de produção de efeitos de autoria. A abertura do discurso para voz(es) do outro representa a incorporação de discursos outros e a exigência de um gesto de interpretação. Nesse movimento, além da responsabilidade pelos excertos escolhidos para a composição dos

textos, o sujeito-autor pode ainda se mostrar. Possenti (2012, p. 117) afirma que “[...] um dos indícios de autoria é dar voz aos outros.”. Uma das características que mais se sobressai nos textos acadêmicos é, certamente, o aparecimento de vozes (às vezes em excesso) de outros autores e é justamente aí que se coloca em jogo os modos como a autoria é constituída. Se o acadêmico abre muito espaço para o dizer do outro e deixa de mobilizar seu próprio dizer, estamos diante de um gesto de autoria menos marcado, porém, se consegue inserir a voz do outro em seu projeto de texto no batimento com seu dizer, produz um gesto autoral mais marcado.

Ao usar citações em seus textos, o acadêmico acessa e compartilha saberes do espaço científico e isso representa algo positivo e recomendável em muitas produções, porém, quando utiliza esse recurso em excesso ou sem apoio em comentários próprios, tem suas possibilidades de assunção à autoria limitadas, pois seu dizer é encoberto pelo dizer do outro. Por meio da relação entre língua, história e sujeito considerada pela AD, Foucault (2008, p. 134) constata que os diferentes textos “[...] remetem uns aos outros, se organizam em uma figura única, entram em convergência com instituições e práticas, e carregam significações que podem ser comuns a toda uma época.”. Destarte, a referência a discursos e autores outros produz efeitos de autoria nos textos, pois tratam-se de recortes e delineamentos particulares do acadêmico que mobilizam um funcionamento discursivo de comentários e avaliações a partir desses dizeres que ressoam o discurso da ciência. De acordo com Braga e Pereira (2016, p. 1515):

[...] uma série de vozes pode ser convocada na produção escrita acadêmica a fim de assegurar, garantir, respaldar um caráter de credibilidade ao texto – o que pode ser marcada pela dialogia. No entanto, não basta a sobreposição de vozes, é necessário também despertar no estudante universitário o caráter crítico ao ponto de produzir textos polifônicos que marquem pontos de vistas diferentes entre os interlocutores, ou seja, com voz e postura pessoal acerca do tema em pauta, contrapondo-se em defesa de seu posicionamento.

No que se refere a situações já consideradas comuns na produção de textos pelo aluno-universitário, como a ocorrência de plágio, excesso de citações e paráfrases, também buscamos compreender como essa autoria se constitui. Por meio disso, é visível que os acadêmicos tendem a seguir a voz do outro, de autores que lhe foram recomendados e que carregam consigo a credibilidade científica. Não estamos nos posicionando contra a consulta ou utilização da voz de estudiosos nos textos dos alunos, mas chamamos a atenção para quando essa ação torna-se repetitiva, excessiva e predominante nas produções, tendo em vista que isso gera o apagamento (da voz) do sujeito-autor acadêmico.

O sujeito, em sua posição de aluno-universitário, identifica-se com determinada FD, como a da ciência, a partir da qual produz sentidos em seus discursos. O uso de citações nos textos acadêmicos é algo comum e, em nossa visão, representa uma marca de assunção à autoria quando essas citações são mobilizadas como parte do projeto de dizer do acadêmico. Grigoletto (2008, p. 63) afirma que a citação [...] marca, discursivamente, a presença do discurso-outro, produzindo sim um gesto de interpretação [...]”, sendo assim, a escolha e recorte de discursos outros para amparar e embasar as ideias próprias representa um posicionamento e uma responsabilidade pela inserção das citações no texto.

Quando o acadêmico seleciona e insere citações em seu texto, acaba por mesclar sua voz com a voz do(s) outro(s), incorporando, principalmente, discursos científicos da área do saber com a qual o texto se relaciona. Essa apropriação de discursos outros vem para legitimar, embasar e amparar o seu próprio dizer, tendo em vista que as citações servem de apoio ou ponto de partida para suas reflexões, avaliações, comentários e opiniões. Nesse jogo de vozes, o acadêmico afasta-se do dizer para dar lugar à voz do outro, mas pode, concomitantemente, mostrar a sua própria voz, entrelaçar o dizer do outro ao seu dizer. Nessa seara, o acadêmico sente-se autorizado pelo discurso acadêmico e pedagógico a transferir dizeres de outro(s) para o seu texto, especialmente os saberes produzidos na FD científica. Para Orlandi (2009), o sujeito produz seu discurso inserido em uma FD que, por sua vez, é regulada por uma FI, relação essa imprescindível para a linguagem.

O uso de citações é comum na escrita acadêmica, pois, no desejo de não se mostrar e não se marcar no dizer, produzindo uma escrita mais neutra e objetiva, o acadêmico mobiliza sua voz juntamente com a voz de autores/estudiosos de determinada área do conhecimento. Nesse viés, primeiramente, quantificamos a ocorrência de citações diretas e indiretas nos textos que compõem o *corpus* desta pesquisa, conforme podemos observar na Tabela 01, abaixo:

Tabela 01 – Quantificação da ocorrência de citações nos textos dos acadêmicos

Nomeação dos textos		Quantidade de citações		
Modo de entrada nas análises	Textos	Citação direta curta	Citação direta longa	Citação indireta (paráfrase)
T1A1	Resenha	0	0	Texto predominantemente parafrástico
T1A2	Prova	1	0	1
T1A3	Resenha	6	0	0
T1A4	Resenha	0	0	Texto predominantemente parafrástico
T2A3	Artigo	9	1	2
T5A1	Prova	4	3	Texto predominantemente parafrástico
T5A2	Prova	3	7	12
T5A3	Texto de memórias	0	0	0
T5A4	Prova	8	0	7
T6A3	Artigo	7	7	5
T8A1	Ensaio Individual I	0	0	0
T8A2	Ensaio Individual I	0	0	0
T8A3	Ensaio Individual I	1 (epígrafe)	0	0
T8A4	Ensaio Individual I	0	0	0
T9A1	Ensaio Individual II	0	0	0
T9A2	Ensaio Individual II	0	0	0
T9A3	Ensaio Individual II	1 (epígrafe)	0	0
T9A4	Ensaio Individual II	0	0	0

Fonte: A autora.

A seguir, no Quadro 12, apresentamos SDs de citações presentes nos textos, todavia, ressaltamos que não destacamos todas as citações existentes nas produções textuais devido ao número elevado de ocorrências e pela extensão maior desses excertos; apesar de não mobilizarmos a totalidade das regularidades, retiramos SDs de todos os textos que apresentavam citações.

Quadro 12 - O uso de citações diretas e indiretas

Sequências Discursivas: O uso de citações diretas e indiretas
SD 49: “por critérios de intensidade de sua presença nas práticas sociais” (SOARES, 2002, p. 170) (T1A2)
SD 50: “[...] a) estudo de regras mais ou menos explícitas de construção de estruturas (palavra ou frase). [...] b) a análise mais ou menos explícita de determinadas construções.” (p. 60). (T1A3)
SD 51: “Não se pode, contudo, chegar ao indivíduo criador da inovação nem ao momento em que ela ocorreu.” (RIBEIRO, 2014, p. 95) (T2A3)

- SD 52: “Para esta teoria, o aprendizado de uma língua é simplesmente o aprendizado de um conjunto de hábitos”. (ROSSA 2004, p 16) (T5A1)
- SD 53: “[...] a leitura do escrito é sempre global, e as relações entre partes e o todo estão muito longe de serem analisáveis.”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979). (T5A2)
- SD 54: “é aquela em que um som, na mesma posição, pode ser ortograficamente representado por mais de uma letra” (LEMLE, 2003, p.39). (T5A4)
- SD 55: “cada vez que se manifesta uma repartição funcional de usos entre duas línguas ou entre duas formas de uma mesma língua [...]” (CALVET, 2007, p. 39) (T6A3)
- SD 56: Em vez de tentar escapar de certas lembranças, o melhor é mergulhar nelas e voltar à tona com menos desespero e mais sabedoria. (Martha Medeiros) (T8A3)
- SD 57: Em vez de tentar escapar de certas lembranças, o melhor é mergulhar nelas e voltar à tona com menos desespero e mais sabedoria. (Martha Medeiros) (T9A3)
- SD 58: A aprendizagem envolve a formação de novos dendritos e ramificações colaterais no axônio que construirão uma rede maior de associação entre os neurônios. A formação dessas estruturas faz com que o cérebro vá ficando mais espesso. Contudo, estruturas que não forem usadas poderão atrofiar-se e vir a desaparecer completamente. (ROSSA 2004, p 27) (T5A1)
- SD 59: O que ocorre de especial é que a unidade gráfica, em outros contextos na sílaba ou na palavra, represente outra(s) unidade(s) sonora(s). É nesse sentido que a relação é cruzada: a unidade gráfica tem mais de um valor no mesmo sistema. (FARACO, 1982, p. 19). (T5A2)
- SD 60: é uma estratégia interessantíssima pelas [...] razões: abre um universo de mercados, universidades, produção de conhecimento ainda pouco explorado pelos cidadãos dos PLP [Países da Língua Portuguesa] e com um investimento linguístico modesto, dada a alta intercompreensão entre as duas línguas. (OLIVEIRA, 2013, p. 431). (T6A3)
- SD 61: [...] preocupação reflete a tentativa de dar conta do significado final de todas as palavras que trazem em sua formação um mesmo prefixo e/ou sufixo, ou seja, espera-se que o falante, a partir dessa lista de elementos, possa automaticamente reconhecê-los em palavras formadas, depreendendo, assim, o seu significado final. O problema reside no fato de que na grande maioria das vezes tais elementos apresentam diversos significados, dependendo da base à qual eles se agregam. (PANTE, 2003) (T2A3)
- SD 62: Segundo Magda Soares, a inclusão da disciplina de português aconteceu de forma tardia no Brasil [...] (T1A2)
- SD 63: [...] temos a definição de Alves (2007) para Neologia como sendo o processo no qual criamos novas palavras [...] (T2A3)
- SD 64: Assim como, o desenho poderia vir como um complemento do texto, um apoio à escrita, como se a escrita sozinha não pudesse dizer tal ou qual coisa, mas acompanhada do desenho ganha significado, segundo Ferreiro e Toberosky (1979). (T5A2)
- SD 65: Lemle (2003) ressalta que essas 3 etapas seguem uma sequência, pois o aprendiz, ao interagir com o objeto de conhecimento, vai avançando suas aprendizagens. (T5A4)
- SD 66: Oliveira (2010) analisa que novas línguas estão sendo oficializadas, o ensino de línguas estrangeiras reformados, novos bancos de dados de línguas sendo formados e financiados, etc. e estes processos não estão se dando ao acaso, mas sim porque as línguas estão ocupando um lugar mais amplo na sociedade. (T6A3)

Fonte: A autora.

Nesse ponto de nossas análises, consideramos importante mobilizar, mesmo que brevemente, os postulados de Authier-Revuz (1990), que se baseia em Bakhtin para propor a existência de uma heterogeneidade enunciativa que pode ser mostrada ou constitutiva e que se

relaciona à exterioridade que se entrecruza ao sujeito e ao discurso. De acordo com Authier, “[...] num domínio como o da enunciação, o exterior inevitavelmente retorna implicitamente ao interior da descrição e isto sob a forma “natural” de reprodução, na análise, das evidências vivenciadas pelos sujeitos falantes quanto a sua atividade de linguagem.” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 25). A heterogeneidade constitutiva proposta por Authier-Revuz (1990, p. 32) diz respeito aos “[...] processos reais de constituição dum discurso”, não estando organizada na linearidade do discurso, mas no interdiscurso, por isso a alteridade não é revelada no nível do dito. A heterogeneidade mostrada, por sua vez, marca explicitamente a presença do outro no fio do discurso, podendo ser marcada ou não marcada. (AUTHIER-REVUZ, 1990). Nessa condição, “uma dupla designação é assim operada pelas formas da heterogeneidade mostrada: a de **um lugar** para um fragmento de estatuto diferente na linearidade da cadeia e a de uma **alteridade** a que o fragmento remete” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 30, grifos da autora), correspondendo, respectivamente, à heterogeneidade mostrada marcada e à não marcada.

No caso da heterogeneidade mostrada marcada, temos o outro perceptível na materialidade linguística, a exemplo das forma de discurso direto, palavras entre aspas ou em itálico (AUTHIER-REVUZ, 1990). Tratam-se de “[...] formas linguísticas de representação de diferentes modos de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva do seu discurso”. (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 26). Nesse caso, o autor remete a um exterior e assume não estar falando do seu ponto de vista, mas do outro. Com a utilização de citações diretas (curtas e longas), ocorre a heterogeneidade mostrada, pois o acadêmico “recorta” o dizer do outro e o “copia” para seu texto. Nessa perspectiva, o discurso científico – base do discurso acadêmico – ocupa-se da heterogeneidade mostrada marcada para contribuir no distanciamento do sujeito em relação ao dizer, em busca da atribuição do valor de verdade da ciência àquele discurso.

A heterogeneidade mostrada não marcada remete a marcas não explícitas da presença do outro no dizer, como pelo uso de discurso indireto, ironia, etc. (AUTHIER-REVUZ, 1990). Com o uso de citações indiretas ou dizeres parafrásticos, temos uma demonstração da heterogeneidade mostrada não marcada, na qual o discurso do outro é incorporado ao dizer. Nesse contexto, Authier-Revuz (1990, p. 34) afirma que:

Efetivamente, as formas não marcadas da heterogeneidade mostrada – discurso indireto livre, ironia... de um lado, metáforas, jogos de palavras... de outro – representam, pelo continuum, a incerteza que caracteriza a referência ao outro, uma outra forma de negociação com a heterogeneidade constitutiva; uma forma mais arriscada, porque joga com a diluição, com a dissolução do outro no um, onde este,

precisamente aqui, pode ser enfaticamente confirmado mas também onde pode se perder.

Como estamos situados, neste momento da pesquisa, na discussão sobre o uso de citações diretas e indiretas, nosso foco recai sobre a heterogeneidade mostrada marcada e não marcada, pois são as duas possibilidades que identificamos de modo mais direto nas SDs elencadas no Quadro 12.

O uso de citações como modo de filiação do próprio dizer a outras vozes representa a inserção no discurso acadêmico, tendo em vista que ao fazer essa negociação com o outro, atende-se ao que é proposto pela/para a discursividade da escrita acadêmica, que consiste em dizer no entremeio de outros dizeres. Dessa forma, “chamar” o outro para dizer junto com ele é a estratégia que o acadêmico utiliza para assegurar o efeito de autoria no dizer, por meio da corroboração do outro com o que ele está dizendo, com a sua argumentação. O que passa a ser uma problemática é quando abre-se espaço em demasia para a voz do outro, pois, nesse caso, produz-se um apagamento do próprio dizer, ou seja, abre-se margem para o “[...] predomínio do outro ou do apagamento do eu.” (POSSENTI, 1995, p. 50). Quando o acadêmico consegue juntar os dizeres do outro aos seus e vice-versa, em uma espécie de “costura”, mobiliza o jogo da/com a heterogeneidade, que permite a inscrição autoral. Mas, por esse mesmo jogo, o acadêmico pode conduzir seu discurso ao limite do risco da saída da autoria, quando abre espaço predominantemente ao outro no decorrer do texto. Mobilizar esse batimento de inscrição da subjetividade entre a flutuação do seu dizer e do dizer do outro é o que alça o sujeito à autoria nesse lugar do discurso científico e da escrita acadêmica.

Nas SDs 49 a 57, são explicitadas citações diretas curtas, que apresentam a cópia literal do dizer do outro e em até três linhas de extensão. Nas SDs 58 a 61, temos citações diretas longas, que também mobilizam a cópia literal do dizer do outro e possuem mais de três linhas de extensão. Nesses casos, temos pontos de heterogeneidade marcada mostrada, que apresentam o discurso do outro explicitamente, pelo discurso direto. (AUTHIER-REVUZ, 19090). O acadêmico, então, deixa claro, por meio dessa modalidade de citações, que as palavras citadas são exatamente as que foram proferidas pelo outro e que ele está somente transcrevendo-as e inserindo-as em seu discurso, a partir de um gesto de interpretação.

Sendo assim, o uso de citações, de certa maneira, ao passo que aproxima o texto da FD da ciência, pode afastar o sujeito do seu texto e de uma inscrição da subjetividade de modo mais visível. Sabemos que quanto mais o sujeito-autor dá voz ao outro, sobretudo pelo discurso direto, menos ele dá voz para si. Nesse viés, especialmente as citações diretas podem evidenciar o distanciamento do sujeito em relação ao dizer que produz, uma vez que esse mobiliza o

discurso do outro e menciona a fonte de onde se extraiu aquele texto, situando no texto os dizeres que não são seus. Deste modo, consideramos que o uso do discurso direto, representado pelas citações diretas é mais perigoso para a autoria do que o uso da impessoalidade, uma vez que, ao usar citações diretas, a possibilidade de que o acadêmico se “anule” no texto é maior, principalmente ao apropriar-se do dizer do outro sem referenciá-lo ou problematizar esse dizer. Na impessoalidade, o sujeito-autor não se inscreve explicitamente no texto, mas sabemos que a responsabilidade pelos dizeres é assumida.

Os textos T8A3 e T9A3 (ensaios individuais) são os únicos produzidos nas fases finais do curso que apresentam uma epígrafe. Trata-se de uma citação direta, sem uso de aspas, conforme explicitamos na SD 57 e na SD 58. Acreditamos que essa referência à voz do outro na abertura do texto funciona como um ponto de partida para a reflexão do sujeito-autor; não servindo especificamente como embasamento teórico, mas sim como parte do processo de inspiração para a escrita; a passagem relaciona-se às lembranças, o que foi efetivamente mobilizado no texto do sujeito-autor, quando esse relembra as ações do estágio, relacionando-as aos seus sentimentos e percepções. Nesse viés, podemos afirmar que “[...] há relações de sentido que se estabelecem entre o que um texto diz e o que ele não diz, mas poderia dizer, e entre o que ele diz e o que os outros dizem. Essas relações de sentido atestam, pois, a intertextualidade, isto é, a relação de um texto com outros textos [...]”. (ORLANDI, 2008, p.11).

Nas SDs 62 a 66, elencamos exemplos de citações indiretas, ou paráfrases, que são uma reescrita do dizer do outro, ou seja, o acadêmico usou palavras diferentes do texto-fonte, porém mantendo a mesma ideia. Com o uso da transcrição do dizer do outro por meio do discurso indireto, temos pontos de heterogeneidade mostrada não marcada (AUTHIER-REVUZ, 1990). Nesse sentido, o acadêmico usa as próprias palavras para situar o dizer do outro inserido em seu texto.

Podemos afirmar que a paráfrase é uma das regularidades que mais aparecem nos textos e, nesse artifício, o aluno tenta mostrar que tem domínio sobre a fala do outro. Ele julga-se capaz de repetir e reescrever o pensamento do outro. Segundo Orlandi (1984, p.11), pela paráfrase ocorre “[...] a reiteração de processos já cristalizados pelas instituições, em que se toma a linguagem como produto e se mantém o dizível no espaço do que já está instituído [...]”. Já a polissemia é o processo que, “[...] na linguagem, permite a *criatividade* [...] instaura o diferente, na medida em que o uso, para romper o processo de produção dominante de sentidos e na tensão com o contexto histórico-social, pode criar novas formas, produzir novos sentidos”. (ORLANDI, 1984, p. 11). Furlanetto (2008) ao problematizar a autoria, contrapõe a paráfrase e a polissemia como meio de produção do dizer. A paráfrase coloca o dizer no nível da repetição

e a polissemia alça os dizeres à criatividade e ruptura. Nesse sentido, a autoria envolve produção e interpretação. Conforme Furlanetto (2014, p. 69)

[...] o jogo envolve paráfrase (retomada do repetido) e polissemia (abertura para a alteridade, para a diferença, para outro espaço) – porque a escrita supõe que haja algo a dizer, e não apenas a reproduzir, num jogo de copiar-colar, dando-se voz a outrem e solapando nossa própria voz.

Nesse entendimento, tem-se também o que Orlandi (2009) expõe em suas discussões sobre paráfrase e polissemia, sustentando a ideia de que a primeira refere-se aos processos de manutenção dos dizeres e sentidos já postos em circulação em outros momentos, enquanto a segunda diz respeito à atualização, à formulação de novos sentidos e à criatividade. Principalmente na produção de paráfrases, o aluno precisa interpretar o que ele leu e criar um novo texto a partir da citação original. O uso de paráfrases é algo comum na escrita acadêmica, no embasamento de ideias. Na elaboração de dizeres parafrásticos, o acadêmico “[...] produz o discurso como se tivesse domínio sobre esse dizer, como se esse dizer fosse seu.”. (GRIGOLETTO, 2008, p. 64). O uso de paráfrases representa uma resistência menor à interferência na voz do outro que legitima o seu discurso.¹⁷ Orlandi (2009, p. 36), afirma, ainda, que:

Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização.

As citações indiretas configuram paráfrases, que podem ser entendidas como uma tentativa de reescrita do dizer do outro, mencionando-se a autoria do texto fonte. Como postula Braga e Ferreira (2016, p. 272), “na paráfrase aparecem outras possibilidades, os outros textos possíveis. As palavras sempre são explicadas por outras palavras. Um texto é ao mesmo tempo um e outros.”.

Na Tabela 01, apresentada previamente, que apresenta a quantificação de citações diretas curtas, diretas longas e indiretas presentes nos textos do *corpus*, temos diferentes situações. Tentaremos elencar as principais características dos textos que apresentaram citações e ponderar sobre a inserção de dizeres do outro nesses discursos. Alguns casos específicos merecem uma discussão à parte, como em T1A1 e T1A4 (resenhas), que não apresentam

¹⁷ Neste trabalho, não faremos a análise de como ocorreu a formulação da paráfrase, ou seja, não consultaremos o texto-fonte para tecer comparações ou comentários avaliativos em relação ao modo como a paráfrase foi produzida.

citações diretas, apenas são expostas as ideias da obra, considerando que todo o exposto tem origem na obra de referência, ou seja, parafraseiam a obra original sem referenciar a numeração de páginas ou o ano da obra. Nos dois textos são expostos os dados de referência da obra no início do texto, por isso cremos que o acadêmico sentiu-se autorizado a conduzir o texto de maneira parafrástica, legitimando os dizeres como pertencentes ao outro por meio dessa exposição inicial dos dados da obra-fonte.

Ao analisarmos o texto T5A1, nomeado pelo acadêmico como prova, percebemos que a produção está dividida em seções, sendo elas: *1. Introdução, 2. O inatismo Chomskyano, 3. O Conexionismo, 4. As neurociências no campo da leitura, 5. Fundamentos do ideário vigotskyano sobre relações entre pensamento e palavra, 6. Considerações Finais e 7. Bibliografia.* Por esse arranjo, quando nos deparamos com o texto, nosso imaginário o definiu como um artigo, porém, conforme já afirmamos, seguimos a nomeação proposta pelo acadêmico, que o nomeou como uma prova, pois não podemos desconsiderar que, no momento da elaboração do texto, as condições de produção nas quais o sujeito se encontrava apontavam para uma atividade avaliativa que foi previamente classificada como prova. Consideramos, ainda, que a extensão não corresponde ao que geralmente é exigido de um artigo, por isso, dependeríamos da obtenção do direcionamento proposto ao aluno para a elaboração dessa produção textual para compreendermos o processo de composição do texto.

Ainda nessa discussão, quando nos deparamos com T5A1, refletimos sobre a questão da presença de citações em uma prova, algo que não é comum. Geralmente a prova não é pesquisada; a prova é muito mais uma questão de verificação de aprendizagem, mas geralmente não está em jogo a autoria, mas sim a replicação de um saber determinado como resposta a uma questão. T5A1, com cinco páginas de extensão, apresenta sete citações diretas e um discurso parafrástico na maior parte do texto, embora não faça a demarcação das mesmas com a indicação do autor e do ano das obras; somente subentende-se que os autores parafraseados são Chomsky e Vigotsky pela menção recorrente aos mesmos no decorrer dos textos.

Ao mobilizar o dizer do outro, por meio de citações diretas ou indiretas, o acadêmico deixa de dar lugar ao seu dizer para dar lugar ao dizer do outro, e isso é feito como estratégia para atender ao que é proposto pela escrita acadêmica, ou seja, o jogo com o discurso do outro, que produz um suporte para a sua argumentação. Quando o acadêmico faz isso, demonstra um domínio daquilo que é próprio da escrita acadêmica, um lugar de emaranhado de vozes, marcando o que é dele e o que é do outro. Quanto mais o acadêmico marca a voz do outro, menos ele marca o seu dizer, deixando pouco espaço para a inscrição da subjetividade. Portanto, saber trabalhar com o jogo das heterogeneidades é uma forma de domínio da escrita acadêmica,

isto é, fazer esse batimento entre a voz do outro e a própria voz representa o atendimento ao que a escrita acadêmica propõe.

Na maioria dos textos da esfera acadêmica, o uso de citações ocorre e é recomendado como forma de legitimação dos dizeres do aluno. Na resenha, por exemplo, o autor recorre a citações para ilustrar o resumo e a apreciação crítica que expõe, então a menção ao texto-fonte é comum nesse tipo de produção. Em T1A3 localizamos seis citações diretas ao longo da produção de uma página. Ao analisarmos a presença de citações na resenha, podemos considerar o que expõe Motta-Roth e Hendges (2010, p. 43), que afirmam que a resenha, “[...] inclui exemplos ou excertos do livro para ilustrar críticas ou elogios.”. Isso ocorreu, de fato, na resenha T1A3, pois as citações são usadas para explicar conceitos elencados como importantes, para finalizar o texto, após recomendar a leitura da obra ao leitor e para embasar e complementar afirmações, que, na realidade, tratam-se de paráfrases do texto original. Nos textos mencionados, verificamos a predominância de revisão de literatura, por meio de dizeres parafrásticos, de citações indiretas, em sua maioria, e diretas. O espaço para posicionamentos e reflexões próprias existiram em proporções diferentes em cada texto.

T1A2 é uma prova produzida para a disciplina de Estudos Gramaticais, com duas perguntas e respostas dissertativas, intitulada como “Segunda Avaliação”. Na resposta à questão número um, o acadêmico produz um texto de onze linhas, na qual insere uma citação direta. Em alguns pontos da resposta, ficamos em dúvida em relação ao dizer do acadêmico, pois não conseguimos definir, por falta de referências da obra mencionada na questão, se o aluno fez paráfrases do texto-fonte ou se trata-se de seu posicionamento. Na resposta à questão número dois, o acadêmico elabora uma resposta de doze linhas, utiliza uma citação indireta, porém, não inclui o ano da obra; e, também, expõe um texto que parece ser uma paráfrase de um texto-fonte, mas não menciona a referência a algum autor.

T5A2 é uma prova com quatro páginas de extensão, com textos dissertativos para responder a quatro questionamentos; também há a informação de que a prova foi realizada via *moodle*. No texto são mobilizadas dez citações indiretas e dez citações diretas; com exposição, ainda, da lista das referências utilizadas. Ao lermos atentamente as respostas, percebemos que há uma recorrência significativa à voz do outro para a produção das mesmas, porém, pensamos ser interessante destacarmos excertos dos direcionamentos presentes nos enunciados das questões, pois acreditamos que aí está um dos motivos principais para a constituição de um texto tão marcado pelo discurso do outro. São estes: 1 - *Tendo presente os capítulos de Lemle (2003) e Faraco (1982 [...] disserte sobre [...]*; 2 - *Tendo presente o capítulo de Luria (2006), explique sinteticamente [...]*; 3 - *Tendo presente sobretudo Dehaene (2012) e considerando as*

seções finais de Colomber e Camps (1996), sintetize uma resposta [...]; 4 - Ler atentamente o capítulo e fazer um apanhado crítico de cada um dos cinco níveis apresentados pelas autoras [...]. Notamos que há um direcionamento para que sejam usados como base alguns textos pré-selecionados pelo professor. Para Castilho (2010, p. 122):

A elaboração do gênero textual item avaliativo de prova requer habilidades de leitura e construção de sentido por parte do professor, o que implica o conhecimento de aspectos linguísticos, textuais e discursivos. A contextualização das questões torna-se inerente à solicitação de habilidades diversificadas.

Sendo assim, com base nos enunciados das questões da prova, o sujeito-autor provavelmente sentiu-se autorizado a mobilizar em seu discurso as vozes dos autores sugeridos, primando pela exposição do aporte teórico, já formulado sob os moldes do discurso científico, relacionado ao tema do questionamento. Ao analisarmos T5A4, prova realizada também via *moodle*, percebemos que se tratam dos mesmos comandos da prova T5A2. Similarmente a T5A2, T5A4 apresenta diversas citações diretas e indiretas na formulação de suas respostas; mais especificamente, são sete citações indiretas e oito diretas. A prova possui quatro páginas de extensão e há a exposição das referências dos autores mencionados nos textos.

Nota-se que em T5A1, T5A2 e T5A4 os textos-respostas às questões da prova são dissertativos, sendo amparados por textos-base de autores estudados em sala de aula; nessas condições de produção, o ato de dissertar direciona-se para a necessidade de cumprir a tarefa de responder um questionamento e contemplar o que é proposto no enunciado da questão. Podemos afirmar que os acadêmicos fizeram uso de citações em seus textos nomeados como provas para mostrar ao professor, que naquele contexto é o avaliador e leitor do texto, que eles conseguem fazer uso de um conjunto de conhecimentos que foi estudado previamente, ou seja, os acadêmicos pressupõem que o professor sabe diferenciar o que é deles e o que é do outro naquele dizer produzido.

Em situações como a produção de dissertações sobre temas específicos, como a solicitada em vestibulares, por exemplo, têm-se uma orientação mais geral, podendo o aluno seguir uma tese criada por ele mesmo e argumentos também escolhidos por ele. Tendo como base essa exposição, podemos afirmar que ao escrever determinados gêneros o sujeito pode aproximar-se ou distanciar-se do contexto mais comum àquele gênero, ou seja, nesse caso, o texto dissertativo foi solicitado em uma situação na qual o que mais estava em jogo era a avaliação de aprendizagem do que a produção de novos conhecimentos. (BONINI; FIGUEIREDO, 2010).

O artigo T2A3, produzido para a disciplina de Morfologia do Português, tem seis páginas de extensão. Apresenta um título e as seguintes divisões: resumo com palavras-chave, *1. Introdução, 2. Derivação Prefixal, 3. O prefixo des- e o prefixo in-, 4. O uso do mesmo prefixo em mesma palavra, 5. Considerações Finais e Referências*; o texto apresenta dez citações diretas e duas indiretas. Em relação ao artigo T6A3, temos que o material contém sete páginas e foi elaborado para a disciplina de Políticas Linguísticas. Notamos que o acadêmico finaliza o texto com uma citação, sem tecer algum comentário sobre a mesma; no decorrer do texto são produzidas citações diretas e indiretas. Verificamos, de acordo com Kersh e Santos (2017, p. 90), que a escrita acadêmica “[...] exige que os alunos tenham habilidades de construir um texto, trabalhando, de forma coerente, as múltiplas vozes dos autores referenciados e a sua própria voz.”. Acreditamos ser esse um desafio complexo, tendo em vista que, ao constituir sua autoria, assumindo a responsabilidade pelo que se diz, o acadêmico precisa também compreender o que o outro produz e como esses dizeres atravessam seu próprio discurso de modo a construírem-se novas discursividades.

O sujeito se constitui na medida em que escreve, produz seus discursos e deixa suas marcas de autoria em seus textos, pois entrelaça seu dizer ao social e histórico que lhe é constitutivo, às diferentes FDs, situado em determinadas condições de produção. Quando o sujeito-autor faz uso da inserção de diferentes vozes em seu texto, está dando lugar também à interpretação, pois nessa apropriação do discurso do outro, produz sentidos. Na verdade, a escrita acadêmica exige o embasamento dos discursos dos alunos por meio da inserção de citações de discursos científicos que legitimem o dizer proposto pelo acadêmico; ao usar citações, ele está seguindo o que é colocado pelas determinações da escrita acadêmica, pelo professor e pela memória discursiva e institucional permeados pela FD da ciência, sendo assim, mobilizar discursos outros em meio ao texto é um modo de construir a escrita. O texto é, então, constituído no jogo entre as citações diretas e indiretas e o discurso de quem escreve.

Acreditamos que, ao inserir as citações, o acadêmico marca uma filiação a discursos, a autores e a uma memória que é essencial para a constituição do texto, porém, ao mobilizar excessivamente, direta ou indiretamente citações da literatura científica da área, e, ao mesmo tempo, não mobilizar essas citações juntamente com seu projeto de texto, o acadêmico dá espaço para os dizeres do outro, mas deixa pouco lugar para seus próprios dizeres, inscrevendo-se menos no texto. Ao usar uma citação indireta ou direta - curta ou longa - o sujeito-autor deve mobilizar comentários, conclusões e avaliações que façam parte de seu projeto de dizer, constituindo, desse modo, efeitos de autoria. A inserção das vozes de outros autores em seu texto é a prova de que a exterioridade permeia a produção de discursos. Nos textos acadêmicos,

eleva-se, principalmente as vozes provenientes do discurso científico, ou seja, os alunos buscam dizeres que legitimem e validem seus discursos perante a ciência. Segundo Grigoletto (2008, p. 48), “[...] os dizeres da ciência ressoam no dizer do acadêmico, sendo [...] deslocados para um novo espaço discursivo.”

Grigoletto (2008) debate principalmente acerca do uso de citações no discurso jornalístico, mas podemos redimensionar suas proposições para o discurso acadêmico no que se refere ao uso de citações para embasamento do dizer. Segundo a autora, quando o sujeito-autor recorta saberes da ciência e coloca em seu texto, o faz de forma própria, porém, se o autor somente recorta e cola os excertos, mas não formula conclusões a respeito do discurso outro, não há o gesto de interpretação, o que compromete a assunção à autoria nessa marca discursiva. Acreditamos, também, que a questão da autoria encontra-se prejudicada em textos onde ocorre plágio, ou seja, a cópia de dizeres de outrem sem a devida atribuição de créditos. Nesse caso, o simples movimento de recortar e copiar, mesmo que seja fruto de uma escolha do sujeito-autor, fere regras básicas de reconhecimento de direitos autorais, sendo assim, a omissão do autor do texto-fonte e a apropriação indevida dos dizeres de outrem não podem ser considerados como uma autoria legítima.

Reafirmamos que o uso de citações em textos acadêmicos é uma das principais orientações recebidas pelos alunos por intermédio do discurso pedagógico, do discurso científico e do discurso sobre a escrita acadêmica. Trata-se de uma maneira de estabelecer uma relação com a exterioridade, com os já-ditos – o interdiscurso – e com o outro, ou seja, ao produzir sua escrita acadêmica, o acadêmico vê-se instruído a inserir em seu dizer as citações, como meio de validar e legitimar o seu discurso. Ao recortar o dizer do outro, o acadêmico mobiliza a interpretação sobre quais sentidos esses dizeres terão dentro do seu texto e,

[...] nessa operação ocorre um distanciamento, providenciado pelo sujeito-autor: primeiro, porque recorta uma sequência de seu contexto inicial; segundo, porque adota uma atitude em relação a ela (assume ou rejeita, mas sempre de um modo específico). Portanto, é possível dizer que até mesmo nessa operação aparentemente simples pode-se apontar um trabalho de decisão e escolha. (FURLANETTO, 2008, p. 13).

Apesar do aparente efeito de distanciamento do sujeito-autor em relação ao seu dizer, ao fazer uso de citações para compor seu texto, o acadêmico está alçando-se a um gesto autoral, pois mobiliza a interpretação ao fazer as escolhas dos excertos do dizer alheio e organiza o funcionamento discursivo que as citações terão em meio aos seus dizeres, portanto, produz efeitos de autoria. Desse modo, quando o acadêmico mobiliza citações para construir seu projeto de dizer, apropriando-se da voz do outro para amparar sua argumentação, está mais

propenso à autoria, pois a emissão de um posicionamento corresponde a uma maior inscrição do sujeito no dizer, por isso, a ocorrência de citações nos textos pode ser uma ponte para a produção de efeitos de autoria outros a partir de um aparente distanciamento. Para Possenti (1995, p. 48), ao produzir dizeres a partir de citações, nota-se “[...] uma inscrição da subjetividade, [...] fica evidente o trabalho de um sujeito sobre e a partir de outro texto ou de um texto de outro. Isto é, é visível o discurso do outro, mas também é visível o trabalho do eu.”. O problema que pode surgir a partir do uso de citações, conforme já mencionamos, é quando as citações se sobrepõem ao dizer do aluno, ao modo como o sujeito mobiliza seu projeto discursivo, ou seja, quando são utilizadas citações em excesso, o acadêmico acaba se omitindo, escondendo o seu dizer atrás do dizer predominante do outro.

4.2.1.3 A menção ao dizer do outro

Nos textos analisados, também chama a atenção os modos como o acadêmico evidencia que alguns dizeres do texto não são dele, ou seja, o aluno identifica a procedência de dizeres do outro – citações – marcando a presença desse outro e se colocando como um observador do que escreve. Segundo Possenti (2002), a autoria pressupõe uma maneira singular de dar voz a outro(s) enunciator(es) e manter distância do próprio texto, sendo que esse gesto demonstra uma tomada de posicionamento e uma escolha. Quando o acadêmico abre espaço para a voz do outro em seu texto e mantém-se distante do dizer, mobiliza a alteridade e admite a heterogeneidade que é constitutiva dos discursos. Nossos discursos sempre trazem a perspectiva da voz do outro, de um interdiscurso que ressoa, pois, conforme propõe Authier-Revuz (1990, p. 26), “[...] as palavras são sempre e inevitavelmente as ‘palavras dos outros’”.

Dando seguimento ao nosso gesto analítico, salientamos a referência explícita à voz do outro nos textos dos acadêmicos. Consideramos que, no momento da menção, o autor distancia-se do próprio dizer e assume que aquele dizer que será exposto não é seu, abrindo espaço para que o outro diga.

Em T1A1, T1A3 e T1A4, textos nomeados como resenhas, ocorre a referência direta ao autor da obra original em alguns momentos do texto. Além de sua própria voz, o acadêmico, na função de resenhista, tem também responsabilidade quando mobiliza o dizer do outro, que produziu, primordialmente, aquele discurso. Desta forma, o sujeito-autor coloca-se como conhecedor da obra e busca um efeito de persuasão ao parafraseá-la e inserir seu posicionamento no decorrer do texto, constituindo um discurso que considera próprio, original,

sem a interferência do outro. Para Orlandi (2008, p. 19), “[...] o sujeito que produz linguagem também está reproduzido nela, acreditando ser a fonte exclusiva de seu discurso quando, na realidade, retoma sentidos preexistentes”, desse modo, mesmo indicando que o dizer não lhe pertence, o sujeito-autor autor está mobilizando o interdiscurso, que põe em jogo os já-ditos que se relacionam ao dizer atual.

Quando, no texto, há espaço para o dizer e a identificação do outro, o sujeito-autor “separa-o” de seu dizer, parecendo reconhecer que aquele dizer não é seu, mas que é importante para a constituição de seu discurso e que, principalmente, é necessário para o discurso que está produzindo, tendo em vista que se destina a fins acadêmicos. A autoria também se constitui ao se dar voz ao outro, pois a polifonia é constitutiva dos discursos acadêmico e científico e contribui para a constituição do acadêmico como autor nesse espaço. Geralmente, a chamada do autor do texto-fonte em um texto acadêmico é feita em função do anúncio de uma citação direta ou indireta que virá a seguir. No Quadro 13, expomos, por meio das SDs, as principais marcas linguístico-discursivas que explicitam a menção ao dizer do outro nos textos.

Quadro 13 - A menção à voz do outro

Sequências Discursivas: A menção à voz do outro
SD 67: Em seu trabalho [...] Possenti diz por que [...] (T1A1)
SD 68: A obra de Possenti (T1A3)
SD 69: Tendo como base o trabalho de Ieda Maria Alves , <i>Neologismo: criação lexical</i> , de 2007, temos a definição de Alves (2007) para Neologia [...] (T2A3)
SD 70: Conforme Possenti (T1A1)
SD 71: Segundo Magda Soares , a inclusão da disciplina de português aconteceu de forma tardia no Brasil [...] (T1A2)
SD 72: Para a autora , um sujeito pode ser considerado alfabetizado quando vencer essas 3 etapas [...] (T5A4)
SD 73: Como Possenti afirma “[...] não existem propriamente textos errados e textos corretos [...]” (p. 94) (T1A3)
SD 74: Segundo Lemle (2003) , uma característica essencial para todo sistema alfabético de escrita está nessa relação, em que os segmentos gráficos representam segmentos de som. (T5A2)
SD 75: Segundo Cunha e Cintra (2014) , esse prefixo possui sentido de separação [...] (T2A3)
SD 76: Novamente, Sírio Possenti fala que é possível (T1A1)
SD 77: Possenti discorre sobre (T1A3)
SD 78: O autor levanta questões (T1A4)
SD 79: Vigotsky traz a ideia de que a linguagem [...] (T5A1)
SD 80: Na década de 70, Osman Lins caracterizou os livros didáticos [...]. (T1A2)
SD 81: Faraco (1982) chama de Relações Biunívocas (100% regulares) o que Lemle (2003) chama de Correspondência Biunívoca. (T5A2)
SD 82: Dehane (2012), explica que a fóvea, centro da nossa retina, capta os sinais luminosos das letras no papel. (T5A4)

SD 83: **Calvet (2007) amplia essa visão** ao incrementar um modelo tipológico [...] (T6A3)
 SD 84: **(SOARES, 2002, p. 170)** (T1A2)
 SD 85: **(ANDRADE, 2008, p. 96)** (T2A3)
 SD 86: **(ROSSA, 2004, p. 27)** (T5A1)
 SD 87: **(FARACO, 1982, p. 19)** (T5A2)
 SD 88: **(LURIA, 2006, p. 161)** (T5A4)
 SD 89: **(OLIVEIRA, 2016, p. 383)** (T6A3)
 SD 90: **(Martha Medeiros)** (T8A3)
 SD 91: **(Martha Medeiros)** (T9A3)

Fonte: A autora.

Ao evocar o outro e abrir espaço para outras vozes, mobilizando seus dizeres no texto, o sujeito-autor dá voz aos autores e mantém uma aparente distância do próprio dizer, mas para ainda assim fazer com que esses outros dizeres estejam a serviço do seu projeto discursivo no jogo de vozes da escrita acadêmica. Essa estratégia pode também ser encarada como uma tomada de posição, uma vez que o sujeito-autor joga com as possibilidades de escolha e usa determinadas vozes de autores, em detrimento de outras, para a constituição de seu texto. Conforme Possenti (1995, p. 53), “a própria ideia de heterogeneidade se constitui pela afirmação do outro num lugar que antes não lhe era previsto.”

A menção explícita ao dizer do outro também é uma forma de heterogeneidade mostrada marcada, pois referencia a presença do outro no texto e explicita que os dizeres proferidos não são formulados pelo “eu” e sim pelo outro. (AUTHIER-REVUZ, 1990). Nas SDs 67 a 69, o acadêmico mobiliza em seu texto a menção a obras e seus respectivos autores, como vemos nas expressões destacadas dessas SDs: **Em seu trabalho** [...] **Possenti** (SD 67), **A obra de Possenti** (SD 68), **Tendo como base o trabalho de Ieda Maria Alves e temos a definição de Alves (2007)** [...] (SD 69). Nas SDs 70 a 75, temos uma explicitação e uma corroboração com o dizer do outro, como podemos observar nos seguintes excertos das SDs: **Conforme Possenti** (SD 70), **Segundo Magda Soares** (SD 71), **Para a autora** (SD 72), **Como Possenti afirma** (SD 73), **Segundo Lemle (2003)** (SD 74), **Segundo Cunha e Cintra** (SD 75). Outro modo de exposição de autores-outros que compõem o texto do acadêmico, foi pela explicitação e descrição de uma ação do outro, como vemos nos destaques retirados das SDs 76 a 83: **Sírio Possenti fala que** (SD 76), **Possenti discorre** (SD 77), **O autor levanta questões** (SD 78), **Vigotsky traz a ideia** (SD 79), **Osman Lins caracterizou** (SD 80), **Faraco (1982) chama**, **Lemle (2003) chama** (SD 81), **Dehane (2012) explica que** (SD 82), **Calvet (2007) amplia essa visão** (SD 83). Nas SDs 84 a 91, temos uma referência na qual conta o nome/sobrenome do autor, ano e página da obra-fonte: **(SOARES, 2002, p. 170)** (SD 84),

(ANDRADE, 2008, p. 96) (SD 85), (ROSSA, 2004, p. 27) (SD 86), (FARACO, 1982, p. 19) (SD 87), (LURIA, 2006, p. 161) (SD 88), (OLIVEIRA, 2016, p. 383) (SD, 89), (Martha Medeiros) (SD, 90), (Martha Medeiros) (SD 91). Todos esses fragmentos destacados das SDs representam formas de heterogeneidade mostrada marcada, visto que explicitam no fio do discurso a menção ao outro (AUTHIER-REVUZ, 1990), como recorrência a um estatuto de autoridade que legitima os dizeres produzidos.

As referências explícitas ao discurso do outro geralmente são mobilizadas para legitimação, embasamento, endosso e validade do dizer do acadêmico. Authier-Revuz (1990, p. 31-32, grifos da autora) explica que “[...] as distinções operadas pelas formas marcadas de heterogeneidade relevam de uma relação de um **ao outro**, inscrita no comparável, no comensurável, na **pluralidade**.”. Neste estudo, não encaramos, portanto, o uso da voz do outro como ausência de autoria, ou de perda da responsabilidade sobre o dizer, mas atestamos que “[...] a presença do outro não é suficiente para apagar a do eu, é apenas suficiente para mostrar que o eu não está só.”. (POSSENTI, 1995, p. 48). As escolhas feitas por parte do sujeito-autor marcam uma tomada de posição, uma condução do discurso, pois, conforme Foucault (2008, p. 139), “[...] o que ele diz não é dito de qualquer lugar. É considerado, necessariamente, no jogo de uma exterioridade”, sendo assim, ao marcar a presença do outro em seu texto, o acadêmico situa o discurso outro mobilizado e define-o como pertencente a outro. Consoante a Vieira e Faraco (2019, p. 32):

Está aí uma característica fundamental dos textos acadêmicos, textos que circulam nas universidades e divulgam o conhecimento científico que lá é produzido: todas as informações, fatos, ideias e argumentos apresentados, se partiram de alguma outra fonte consultada pelo autor do texto, devem ser explicitamente referenciados, de acordo com algumas normas específicas. Afinal, o leitor presumido, especialista no assunto, precisa mapear a autoria dessas informações, fatos, ideias e argumentos, e ir atrás dessas fontes quando for do seu interesse profissional.

Nesses casos, irrompe o interdiscurso e a intertextualidade, abrindo-se espaço para a presença de outros textos que foram produzidos em outros momentos, lugares e por diferentes autores. O sujeito marca, portanto, que esse discurso não lhe pertence, mas sim a uma “[...] comunidade cultural [...]”. (POSSENTI, 2002, p.114). Desse modo, vemos a menção à voz do outro como um recurso que produz efeitos de sentido de distanciamento do sujeito-autor em relação ao dizer, pois a inscrição do outro é marcada, enquanto aquele que diz se oculta e se coloca como observador do dizer. Novamente, mencionamos que o excesso de recorrência à voz do outro para legitimação e amparo do dizer próprio pode representar uma carga autoral menos expressiva, pois a inscrição do acadêmico em seu texto fica limitada. Ainda, ressaltamos

que o discurso científico, que perpassa o discurso acadêmico, utiliza amplamente a menção à voz do outro, buscando, na heterogeneidade mostrada marcada (AUTHIER-REVUZ, 1990), um suporte para a elaboração de uma linguagem que afasta o sujeito da inscrição no dizer.

4.2.2 Recorte Discursivo 2 (RD2): Marcas de aproximação do sujeito-autor em relação ao dizer

Conforme Orlandi (2005, p. 204), “[...] a escrita é uma forma de relação social [...]”, sendo assim, as produções textuais escritas dos alunos, objetos discursivos do nosso estudo, trazem consigo a relação entre língua, discurso, história e sujeito. O acadêmico, ao escrever textos em seu processo formativo no curso de Letras, é alçado à posição de sujeito-autor, sendo “[...] aquele a quem se pode atribuir o que foi dito ou escrito” (FOUCAULT, 1992, p. 265), subjetivando-se de diferentes modos em seus discursos, podendo utilizar marcas linguístico-discursivas pelas quais se mostra ou se oculta nos textos.

Nesse viés, além de seguir formas cristalizadas de escrita, norteadas pela memória discursiva e institucional que permeia as relações e as determinações na universidade e pelos discursos científico e pedagógico, que perpassam o discurso acadêmico, o sujeito-autor, muitas vezes, sente-se autorizado a utilizar formas mais livres e particulares em sua escrita, que produzem efeitos de autoria provenientes das diferentes formas de subjetivação, de inscrição do sujeito no dizer, conforme veremos na descrição e na análise das SDs¹⁸ que compreendem o RD2, exposto de modo resumido no Quadro 14, abaixo.

Quadro 14 - Recorte Discursivo 2 (RD2): Marcas de aproximação do sujeito-autor em relação ao dizer

Recorte Discursivo 2 (RD2) – Marcas de aproximação do sujeito-autor em relação ao dizer
SDs 1 a 38: A metáfora
SDs 39 a 80: A adjetivação
SDs 81 a 136: Pessoaalidade: o uso da primeira pessoa
SDs 137 a 177: A referência a experiências e a vivências pessoais
SDs 178 a 182: O diálogo direto com o leitor

Fonte: A autora.

¹⁸ As SDs elencadas nos quadros do RD2 representam uma amostragem, em caráter de exemplo, da ocorrência de marcas linguísticas-discursivas nos textos dos acadêmicos, que produzem efeitos de autoria representados pela inscrição mais explícita do sujeito no dizer.

Nesta seção, trataremos sobre as marcas linguístico-discursivas emergidas dos textos, que remetem a um efeito de aproximação do sujeito-autor com os seus dizeres, tais como o uso da primeira pessoa (do singular ou plural) como modo de inscrição no próprio dizer, por meio do marcador “eu”, “nós” ou com sujeito não preenchido, ou mesmo pelo uso dos verbos conjugados de acordo com essas pessoas do discurso ou pronomes pessoais e oblíquos referentes à primeira pessoa; metáforas e adjetivações; referências a vivências pessoais por meio de elementos de sua realidade e de sua memória discursiva; e diálogo direto com o leitor. Para Coracini (1990, p. 7):

[...] os processos de produção e compreensão, vistos sob a perspectiva do discurso, pressupõem a existência de enunciadores que assumem o seu dizer e o seu pensar, a partir de suas experiências pessoais, representações, ideologias, convenções de toda ordem... Nesta perspectiva, tanto o locutor quanto o leitor (ambos enunciadores, porque produtores de sentido), em lugares flexíveis (ora um é o locutor e outro, leitor, ora o inverso), assumem posições dinâmicas dentro do discurso, marcadas certamente por forças sociais e ideológicas, pela intencionalidade subjacente.

Nessa perspectiva, observamos que a voz do sujeito-autor aparece mais em seu texto, ou seja, mostra-se de modo mais explícito, fazendo-se presente por meio de indícios de subjetividade e de participação, o que produz diferentes efeitos de sentido e de autoria nos textos. De antemão, anunciamos que esses tipos de marcas discursivas foram emergidos nos textos: T5A3 (Texto de memórias); T8A1, T8A2, T8A3 e T8A4 (Ensaio Individual I); T9A1, T9A2, T9A3 e T9A4 (Ensaio Individual II); e T1A1, T1A3 e T1A4, as resenhas.

Tendo em vista nosso imaginário em relação a determinados gêneros discursivos, cabe ressaltarmos que já esperávamos que o texto de memórias (T5A3) tivesse em sua constituição mais elementos que se ligassem à subjetividade do autor, tendo em vista que se trata de um gênero no qual o autor tende a resgatar memórias pessoais e narrar os detalhes dos fatos ocorridos, sendo assim, a subjetivação torna-se mais comum. Nele, há uma ligação entre a formação discursiva da infância, momento em que ocorreram os fatos narrados, e a formação discursiva da universidade, momento e contexto em que o texto foi solicitado e produzido. Podemos afirmar que a requisição de um texto de memórias, ou de narrativas em geral, é mais comum dentro de disciplinas voltadas à área da literatura, como foi o caso do texto T5A3, produzido para a disciplina de Literatura e Ensino. De acordo com Tfouni (2010, p. 74):

[...] o discurso narrativo aparece como o lugar privilegiado para a elaboração da experiência pessoal; para a transformação do real em realidade, por meio dos mecanismos linguístico-discursivos, e também para a inserção da subjetividade

(entendida aqui, do ponto de vista discursivo, como um lugar que o sujeito do discurso pode ocupar para falar de si próprio, de suas experiências, conhecimento do mundo, sentimentos, ou, mais sucintamente, entendida como a forma pela qual o sujeito organiza sua simbolização particular).

Assim como no texto de memórias, nos ensaios individuais produzidos pelos acadêmicos também há uma marcação mais visível do sujeito-autor. Neles, os acadêmicos refletem sobre o processo de observação e imersão no contexto escolar, o que mobiliza o relato de experiências e percepções pessoais. Ao solicitarmos um texto das fases finais do curso, pensamos que ao olharmos para uma produção textual realizada na 8ª ou 9ª (penúltima e última) fases, estamos focando no ponto final do percurso de formação, caracterizado como um ponto de passagem para a atuação profissional. O relatório de estágio (no qual consta o ensaio individual) é, geralmente, a única – ou uma das únicas – produção textual exigida na última fase do curso – e, muitas vezes, a única também da penúltima fase – sendo, portanto, o texto que entrelaça o fazer acadêmico com a experiência da prática em sala de aula experimentada durante o estágio.

Com base nas análises, pensamos que os acadêmicos sentiram-se autorizados (por si mesmos ou por comandos de um professor – pelo discurso pedagógico) a produzirem discursos pessoais, relacionados às suas experiências com o processo de estágio, por isso nos ensaios individuais há uma inscrição mais visível do sujeito. Consideramos, também, que o termo “individual”, como referência a si próprio, pode levar o sujeito-autor a utilizar construções relacionadas à sua vivência. Somado a isso, há também a interferência de um possível comando por parte do professor-orientador – pelo discurso pedagógico – no sentido de que os acadêmicos poderiam sentir-se confortáveis para relatar todas as suas impressões acerca do período de observações e estágio nas escolas.

Ainda em relação aos ensaios, ressaltamos que nos textos Ensaio Individual II (T9A1, T9A2, T9A3 e T9A4) os acadêmicos reutilizaram partes dos Ensaio Individual I (T8A1, T8A2, T8A3 e T8A4), o que tornou os textos semelhantes, com poucas partes diferentes. Pensamos que os acadêmicos podem ter sido autorizados pelo professor-orientador a reutilizarem no texto do Relatório de Estágio II as bases do texto produzido para o Relatório de Estágio I. Além disso, o sujeito-autor pode ter se sentido autorizado a utilizar a mesma linguagem e até o mesmo texto, realizando adaptações de acordo com a mudança do contexto de realização do segundo estágio.

Finalmente, percebemos que nos textos: T5A3 (Texto de memórias), T8A1, T8A2, T8A3 e T8A4 (Ensaio Individual I), T9A1, T9A2, T9A3 e T9A4 (Ensaio Individual II) predominam as marcas de aproximação do sujeito-autor com o seu dizer e com o leitor.

Geralmente, nesses textos, o sujeito-autor assume-se como autor, personagem e narrador, potencializando o discurso de memórias, de lembranças, recriando as condições de produção dos episódios relatados. Nossa reflexão acerca dessa constatação gira em torno de como o sujeito-autor sente-se autorizado (ou não, em alguns momentos) a adentrar em um certo grau de informalidade, subjetivação e responsabilidade mais explícita pelo dizer, mesmo estando inscrito na formação discursiva acadêmica, que, majoritariamente, apresenta coerções para uma escrita com impessoalidade e objetividade.

Nas resenhas T1A1, T1A3 e T1A4, temos o imaginário de que o uso de adjetivos e advérbios, principalmente, é algo comum, pois esses recursos linguístico-discursivos são frequentemente utilizados com caráter avaliativo, descritivo e valorativo, referindo-se à obra resenhada, como um todo, ou a especificidades de sua forma e conteúdo, bem como ao autor do texto-fonte. Em relação ao sujeito do discurso e à linguagem utilizada, geralmente o que predomina é a impessoalidade e a objetividade, mesmo com a solicitação de um posicionamento crítico pessoal do acadêmico na resenha.

4.2.2.1 A metáfora

Antes de adentrarmos nas análises dessa marca linguística, é necessário ressaltarmos que, na perspectiva da AD, a metáfora – ou o efeito metafórico – implica deslizamento de sentido entre enunciados (PÊCHEUX, 1995), ou seja, é a “[...] tomada de uma palavra por outra” (ORLANDI, 2009, p. 44), sendo que o mesmo pode ser dito de diferentes formas, o que se relaciona diretamente com a paráfrase (ORLANDI, 2009). Na AD, a metáfora não é tratada como figura de linguagem, pois não se pensa na relação direta de troca de um sentido primeiro da palavra, já que, para Pêcheux (1995), tudo é metáfora, isto é, não existe uma palavra primeira, que denote o sentido primário; o que acontece é o deslizamento de sentidos a partir do uso da palavra. A metáfora é, ainda, segundo Orlandi (2009, p. 79), “[...] constitutiva do processo mesmo de produção de sentido e da constituição do sujeito.”. Para Pêcheux (2008, p. 56) “[...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, ao deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro.”. Então, na perspectiva da AD, a metáfora faz parte da constituição dos discursos e dos sujeitos, atribuindo-lhes a possibilidade de deslocamento de sentidos.

Em nosso gesto analítico a partir do *corpus* delineado, não tratamos a metáfora sob a ótica da AD, mas como figura de linguagem, como intersecção de sentidos, analisando seu

funcionamento discursivo. Em nossa visão, o uso da metáfora como figura de linguagem caracteriza uma maior aproximação do sujeito-autor em relação ao dizer. Bem como ocorreu com as adjetivações – marcas linguístico-discursivas também analisadas neste estudo – a utilização de metáforas foi percebida como um movimento do acadêmico para assumir seu dizer.

Fiorin (2008) trata discursivamente acerca da metáfora, situando-a como mecanismo de conotação e como “[...] o acréscimo de um significado a outro.” (FIORIN, 2008, p. 73). Dessa maneira, compreendemos a metáfora como um fenômeno semântico e discursivo que afeta a palavra como signo linguístico, produzindo novos sentidos na frase e no texto em geral. A metáfora exige interpretação, pois ao desconstruir-se o sentido literal proposto previamente para uma palavra e abrir-se espaço para a linguagem figurada a partir desse mesmo termo, tem-se a produção de efeitos de sentidos variados, que remetem a um processo de comparação implícita entre ideias.

Considerando a escrita acadêmica que permeia as práticas de produção de discursos na universidade, podemos afirmar que o uso de metáforas não é comum a todos os gêneros que circulam nessa esfera, pois a aplicação de efeitos metafóricos nos dizeres não é considerada uma característica típica de textos acadêmicos, majoritariamente alicerçados no discurso científico e nas imposições dele provenientes. Ao fazer uso de metáforas, portanto, o acadêmico produz uma brecha para dizer de si e, ao mesmo tempo, de certo modo, romper com a pretensa literalidade da escrita acadêmica. Recursos discursivos como a metáfora geralmente estão presentes em textos que parecem mais plausíveis em outras esferas, que não a acadêmica, sendo assim, produz-se um furo no modo de escrever, na linearidade, nos padrões instituídos para a escrita no contexto universitário.

Passando aos gestos analíticos, podemos afirmar que observamos a presença de metáforas nos textos T5A3, o texto de memórias, bem como em T8A1, T8A2, T8A3, T8A4, T9A1, T9A2, T9A3 e T9A4, os ensaios individuais produzidos nas duas últimas fases do curso, e em T1A1, T1A3 e T1A4, as resenhas. Em todas as materialidades linguístico-discursivas destacadas nas SDs, os efeitos metafóricos são usados para a construção de imagens para explicar determinada estrutura, conceito ou situação ao leitor. Apresentamos, no Quadro 15, as SDs com regularidades referentes à metáfora.

Quadro 15 - A metáfora

Sequências Discursivas: A metáfora
SD 1: Porém, em Portugal, não é de se espantar que um analfabeto produza uma mesóclise. (T1A1)
SD 2: [...] não esquecendo também que a variedade que o aluno carrega não pode ser tratada como rudimentar e pobre [...] (T1A1)
SD 3: [...] fornecer uma perspectiva de ensino de gramática aos que tem como sonho inacessível que alunos leiam e escrevam independente das condições sociais atuais. (T1A3)
SD 4: Para isso, inicia mostrando que não há apenas uma gramática que deve ser estudada, mas sim três, o que para um leitor mais leigo, que só entrou em contato com a gramática ensinada na escola, pode ser um choque . (T1A4)
SD 5: O texto prende a atenção de quem o lê desde o título (T1A4)
SD 6: A alma atingida na infância. (T5A3)
SD 7: Acontece que quando criança, a visão é diferente. (T5A3)
SD 8: [...] você vê o mundo de outro ângulo . (T5A3)
SD 9: Meus colegas estavam sentados frente a frente, como que em um ringue . (T5A3)
SD 10: As faíscas nos olhares . (T5A3)
SD 11: A raiva emanando dos corpos. (T5A3)
SD 12: Se bem que não era assim tão diferente de ringue . (T5A3)
SD 13: Os dois fumegavam . (T5A3)
SD 14: Além de muita expectativa, os alunos que optaram pela Licenciatura depositam muito medo e insegurança diante do desconhecido [...] (T8A1 – T9A1)
SD 15: Adentrando em um universo novo e tão esperado [...] (T8A1)
SD 16: O comportamento receptivo das crianças contribuiu muito para que se quebrasse o nervosismo [...] (T8A1)
SD 17: Ao decorrer do período de um mês, a realidade foi tomando conta de um mundo que, de certa forma, foi fantasioso em alguns sentidos. (T8A1 – T9A1)
SD 18: Diante de tal fato, já percebido antes de iniciar o estágio, o maior desafio era pensar em algo que prendesse a atenção daquelas 25 crianças [...] (T8A1)
SD 19: [...] os desafios fazem parte de um caminho que começou a ser construído recentemente. (T8A1)
SD 20: Com todas as (des)construções , o que fica se resume em aprendizado e carinho pela profissão e principalmente, pelos alunos. (T8A1 – T9A1)
SD 21: Resta a vontade de continuar ensinando e aprendendo, de encarar novas turmas, ser mediador, fazer pontes e contribuir para a formação dos sujeitos [...] (T8A1 – T9A1)
SD 22: [...] muita vontade de pôr a mão na massa . (T8A2)
SD 23: Seria uma nova experiência, diferente de tudo o que os caminhos da graduação até então tinham levado. (T8A2)
SD 24: [...] sentimento de que foi apenas o começo do caminho que se tem pela frente. (T8A2 – T9A2)
SD 25: Foi desafiador pensar em uma maneira didática que fosse capaz de prender a atenção e o interesse daqueles alunos. (T8A2)
SD 26: [...] mas que a realidade, muitas vezes, foge aos nossos olhos e esquecemos que cada turma é única e funciona do seu jeito. (T8A2)
SD 27: Foi desafiador pensar em uma maneira didática que fosse capaz de despertar a atenção e o interesse deles. (T9A2)
SD 28: A receptividade dos alunos a cada aula foi um combustível essencial para dar continuidade ao projeto. (T9A2)
SD 29: [...] minha professora-mãe (T8A3)

SD 30: Crescer neste ambiente me fez **ver com outros olhos** essa profissão tão desafiadora. (T8A3)

SD 31: Os alunos são muito curiosos, **cheios** de novidades e histórias, com tanto assunto para falar e, se não manter o foco, tem **história** para muitas aulas. (T8A3)

SD 32: Um desafio que **abraçamos** e tentamos fazer o melhor trabalho possível. (T8A3)

SD 33: Os professores que **abriram a porta** para que pudéssemos **dar mais esse passo** na docência [...] (T9A3)

SD 34: [...] o professor, mesmo formado, é um **eterno aluno**. (T8A4 – T9A4)

SD 35: Apesar das dificuldades durante esta **caminhada** [...] (T8A4 – T9A4)

SD 36: [...] estabelecemos **laços de amizade** com os alunos [...] (T8A4 – T9A4)

SD 37: [...] trabalhar com estes alunos, numa escola tão bem estruturada e pronta para nos **receber de braços abertos**. (T8A4 – T9A4)

SD 38: [...] como o estágio foi encerrado, não pudemos participar da continuidade, mas temos certeza de que eles estão em **boas mãos**. (T8A4)

Observando as SDs elencadas no RD2, buscamos traçar breves considerações sobre os sentidos apreendidos de cada metáfora, sob nossa interpretação. Entretanto, temos que ressaltar que nosso foco analítico gira em torno da reflexão sobre como a regularidade da metáfora produz efeitos de sentidos que marcam a constituição de efeitos de autoria no percurso formativo do aluno, e é por isso que não conduziremos uma análise mais aprofundada sobre os sentidos das metáforas em si em termos específicos. Fiorin (2008, p. 73) afirma que a metáfora é produzida para “[...] apresentar uma nova maneira, mais viva, de ver as coisas do mundo, privilegiando certos traços semânticos usualmente deixados de lado”, dessa maneira, buscamos compreender como o sujeito-autor mobiliza esse mecanismo semântico e discursivo como forma de inscrever-se de forma mais marcada no texto.

Em T1A1, T1A3 e T1A4 (resenhas) os acadêmicos utilizam alguns efeitos metafóricos para a construção de seu discurso, criando imagens para estabelecer relações semânticas em seu texto. Sendo assim, tem-se o objetivo de que o leitor compreenda, por meio daquela imagem, a constituição da obra resenhada. Apesar de poucas ocorrências de metáfora nesses textos, acreditamos ser importante elencar as amostras encontradas, pois o uso de metáforas nas resenhas foi um artifício linguístico-discursivo utilizado pelo acadêmico para traduzir sua impressão, posicionar-se e inserir-se no texto, mesmo que discretamente. Em T1A1, temos as expressões **não é de se espantar** (SD 1), que refere-se à expectativa em relação ao uso da gramática da língua portuguesa, e **carrrega** (SD 2), que relaciona-se ao conhecimento linguístico prévio que o aluno possui. Em T1A3, o acadêmico utiliza a expressão **sonho inacessível** (SD 3) para caracterizar os anseios em relação à aprendizagem da leitura e da escrita pelos alunos. Em T1A4, **choque** (SD 4) liga-se à sensação causada no indivíduo após tomar

conhecimento de algo, e **prende a atenção** (SD 5) é uma expressão utilizada para demonstrar que o texto é interessante e tem a atenção do leitor do início ao fim.

Apesar de o uso de metáforas ser mais comum em textos literários e poéticos, podem figurar em textos de outras FDs, como a científica e filosófica, por exemplo, porém, com menor frequência. A utilização de metáforas nas resenhas pode representar um deslize discursivo do acadêmico, que, mesmo inserido na FD acadêmica e, conseqüentemente, na FD científica, orientado a seguir determinações de objetividade em sua escrita, metaforiza seu dizer em determinados pontos do texto para marcar sua visão particular sobre o que se propõe a escrever. Nesse deslize, o acadêmico deixa uma marca mais visível de sua inscrição, de sua subjetivação, pois transpõe ao texto o seu olhar e a sua percepção sobre a obra resenhada.

Por meio do efeito metafórico, o sujeito-autor de T5A3 alça seu discurso a um campo de sentidos que demarcam a relação de hostilidade entre os colegas aos quais ela observava e o local onde estava, a escola. O uso das metáforas parece contribuir para a formação do cenário do texto de memórias, de modo que o leitor seja conduzido a esse cenário e seja tocado e sensibilizado pela história. A referência a uma **alma atingida**, como vemos na SD 6, pode ser vista como uma menção à agressão que uma das personagens sofre ou à marca que o episódio teve na infância do sujeito-autor; ao usar o termo **visão** (SD 7), o autor refere-se a uma maneira de percepção; ver o mundo de outro **ângulo** (SD 8), significa dizer que o entendimento das crianças em relação ao que ocorre no mundo diferencia-se de outros modos existentes; ao considerar a sala de aula um **ringue** (SD 9 e SD 12) o sujeito-autor refere-se ao comportamento hostil dos alunos e das recorrentes brigas que ocorriam na escola, o que remete à ideia de rivalidade e tensão dos esportes no qual o ringue é utilizado; as metáforas presentes em **faíscas nos olhares** (SD 10), **a raiva emanando** (SD 11) e **fumegavam** (SD 13), simbolizam os sentimentos e as sensações que pairavam entre os envolvidos na briga relatada no texto de memórias.

Nos ensaios individuais T8A1 e T9A1, ao referir-se ao **desconhecido** (SD 14), o sujeito-autor refere-se à inexperiência na prática docente e à falta de entendimento do funcionamento do cotidiano escolar, chamado também por ele de **universo** (SD 15) e **mundo** (SD 17); o sujeito-autor refere-se à iniciação no exercício da docência e também ao processo formativo na universidade como um **caminho** (SD 19). Além disso, a expressão **quebrasse o nervosismo** (SD 16), explana que o comportamento dos alunos durante as aulas auxiliou na manutenção das sensações do estagiário; **prendesse** (SD 18) é utilizado no sentido de manter a atenção dos alunos; **(des)construções** (SD 20) refere-se aos aprendizados e reformulações de pensamento e de ações; **encarar** (SD 21) diz respeito ao trabalho com os alunos; **fazer pontes**

(SD 21) foi a expressão usada para indicar a mediação no processo de ensino-aprendizagem. Em, T8A2 e T9A2, temos **pôr a mão na massa** (SD 22), como referência ao trabalho; **prender** (SD 25) e **despertar** (SD 27) a atenção dos alunos significando relações com os mesmos; ao afirmar que a realidade **foge aos nossos olhos** (SD 26), o sujeito-autor mobiliza a ideia de falta de compreensão acerca de algum processo; em **combustível** (SD 28), o acadêmico refere-se ao que motiva o sujeito a continuar com sua ação; o acadêmico também usa os termos **caminhos da graduação** (SD 23) para abordar o percurso formativo e **caminho** (SD 24) para referir-se à trajetória já na carreira docente.

Em T8A3 e T9A3, o sujeito-autor também usa o termo **professora-mãe** (SD 29) ao referir-se à própria mãe, que era sua professora; **ver com outros olhos** (SD 30) significa ter uma nova perspectiva a respeito da profissão; ao dizer que os alunos estão **cheios** (SD 31) de novidades e que, por isso, têm **história** (SD 31) para muitas aulas, imaginamos que os alunos conversem bastante acerca de diversos assuntos; **abraçamos** (SD 32) para referir-se ao modo como o desafio do estágio foi desenvolvido pelos estagiários; **abriram a porta** (SD 33) para referir-se à ação da escola que permitiu o desenvolvimento do estágio; **dar mais esse passo** (SD 33) liga-se ao processo de estágio e futuro exercício profissional da docência. Enfim, em T8A4 e T9A4, temos as seguintes metaforizações: **eterno aluno** (SD 34) para referir-se aos professores em geral; **caminhada** (SD 35) significando o processo formativo e exercício da docência; **laços de amizade** (SD 36) para indicar a relação desenvolvida com os alunos; **receber de braços abertos** (SD 37) referindo-se ao apoio da escola; **boas mãos** (SD 38), indicando que o trabalho a ser continuado seria bem desenvolvido pela professora titular da turma.

Fiorin (2008, p. 75) explana que a metaforização determina que “[...] um novo sentido foi acrescentado a um determinado signo denotado”, assim sendo, a interpretação desses sentidos interseccionados só pode ser percebido e analisado na organização sintagmática e discursiva do texto e não de modo isolado. Nessa perspectiva, analisando o texto como um todo, consideramos que a metáfora representa um modo de inscrição do sujeito em seu dizer porque ele caracteriza e elabora uma “imagem”, um efeito de sentido para/com determinada expressão, construindo uma visão particular, própria, do que aquela materialidade linguística representa para si. Sendo assim, o acadêmico a utiliza como um meio de criação e interpretação, uma vez que os efeitos de sentido que ele pretende gerar constituem seu discurso e fazem parte da sua subjetividade.

Fiorin (2008, p. 73) propõe, ainda, que “[...] a metáfora é o acréscimo de um significado a outro, quando entre eles existe uma relação de semelhança, de intersecção”,

mobilizando a interpretação e atuando como um “[...] procedimento de construção e de organização do sentido do discurso” (FIORIN, 2008, p. 72) a partir de comparações e associações implícitas. É possível considerarmos, portanto, que o uso de metáforas pelos sujeitos-autores corresponde a uma tentativa de projetar e cruzar sentidos múltiplos ao dizer, partindo do seu próprio imaginário, conduzindo os leitores a formação de uma imagem ou de um sentido próximo ao que ele propõe. Nos textos analisados que apresentaram metáforas, o que vemos é o uso dos termos no sentido figurado de representação de uma ideia que poderia ser expressa com palavras com carga semântica denotativa. Esse jogo com as possibilidades do dizer desestabiliza sentidos prévios, gerando desdobramentos a partir desses.

Nossa análise não se direciona aos sentidos produzidos pela metáfora no texto, mas aos modos como esse recurso linguístico-discursivo produz efeitos de autoria como marca de subjetivação, de inscrição do autor no dizer. Os acadêmicos, em todos os casos analisados, fazem uso de estratégias discursivas de metaforização para materializarem seus discursos. No momento da escrita, eles parecem sentir-se autorizados a utilizar as metáforas em seus discursos. A criatividade promovida pela intersecção de sentidos da/na metáfora mobiliza um olhar particular do acadêmico sobre o dizer, portanto, podemos dizer que eles deixam à parte, por um momento, o rigor e a formalidade que utilizam em outros textos que, geralmente, não jogam dessa mesma forma com os efeitos metafóricos, estabelecendo, desse modo, novas relações de sentido possíveis em sua escrita acadêmica. No jogo de palavras promovido pelo uso da figura de linguagem da metáfora, o sujeito-autor escapa da objetividade e recai em uma linguagem mais subjetiva que o inscreve no dizer, produzindo um efeito autoral mais marcado.

4.2.2.2 A adjetivação

Segundo Furlanetto (2014, p. 63), “[...] o conhecimento gramatical – associado ao lexical – está, efetivamente, implicado na textualização, que ocorre como trabalho de construção de uma materialidade.” (FURLANETTO, 2014, p. 63). Apesar de não adentrarmos nos pormenores do funcionamento dos recursos gramaticais destacados nas SDs, consideramos que a aplicabilidade e a funcionalidade desses elementos é essencial para a organização e composição da totalidade do texto, de modo que contribuem para a produção de efeitos de sentidos que sinalizam para a constituição da autoria.

A partir das análises realizadas, constatamos que os modos de utilização de adjetivações nos textos relacionam-se à subjetivação do sujeito que escreve, produzindo efeitos

de autoria. Sob nosso olhar analítico, a adjetivação é uma das marcas linguístico-discursivas que representam uma maior aproximação do sujeito-autor em relação ao dizer, pois revelam aspectos apreciativos e axiológicos que são trazidos ao texto. Por meio do uso de adjetivos e locuções adjetivas como funcionalidade gramatical e recurso argumentativo em seus textos, os acadêmicos mobilizam a caracterização dos substantivos e constroem, por conseguinte, uma representação semântica em torno do nome ao qual os adjetivos se relacionam. Ao utilizar a adjetivação como suporte para a argumentação, o acadêmico estabelece relações entre as palavras e propõe ao leitor a interpretação de sentidos a partir da caracterização proposta pelo adjetivo.

Um adjetivo pode ser atribuído para caracterização e para qualificação positiva ou negativa de um substantivo, expondo um detalhamento acerca do nome em questão e exercendo as funções gramaticais de adjunto adnominal, predicativo do sujeito ou predicativo do objeto. Sob esse prisma, entendemos que a adjetivação contribui para a produção de sentidos nos discursos, constituindo “[...] efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender.” (ORLANDI, 2009, p. 30). Nesse viés, analisamos os modos de uso dos adjetivos que funcionam modificando o sentido de um substantivo e atribuindo a ele uma carga valorativa ou caracterizadora, considerando, ao elencar e analisar as SDs, as materialidades em que a adjetivação é relacionada a uma qualificação explícita do aluno sobre outro elemento linguístico – substantivo – presente no texto.

A seguir, no Quadro 16, apresentamos as SDs que mostram a regularidade da adjetivação perpassando as produções textuais dos alunos. Não adentraremos na análise da carga semântica e da função sintática dos adjetivos nas SDs e nem nos pormenores dessa classe gramatical, mas nos deteremos a analisar os efeitos de sentido referentes à subjetivação decorrentes do uso de adjetivos nos textos acadêmicos. O uso de adjetivações foi percebido no texto de memórias (T5A3), nos ensaios individuais (T8A1, T9A1, T8A2, T9A2, T8A3, T9A3, T8A4, T9A4) e na resenha T1A4.

Quadro 16 - A adjetivação

Sequências Discursivas: A adjetivação
SD 39: Após a descrição acessível e bem elaborada de cada uma das gramáticas [...] (T1A4)
SD 40: Mostra ao leitor, com bom embasamento (T1A4)
SD 41: Outro ponto interessante apresentado pelo autor (T1A4)
SD 42: Possenti ainda levanta uma questão extremamente relevante (T1A4)
SD 43: Mas, não pense que estávamos em lugar qualquer [...] (T5A3)

- SD 44: [...]acompanhar os **endemoniados** alunos. (T5A3)
- SD 45: Eu, como **boa** aluna que era [...] (T5A3)
- SD 46: Foi **engraçadíssimo**. (T5A3)
- SD 47: Acho que foi **traumático**. (T5A3)
- SD 48: Adentrando em um universo **novo** e tão **esperado** [...] (T8A1)
- SD 49: [...] esse ambiente **ideal** não existe [...] (T8A1 – T9A1)
- SD 50: Desde o período de observação, quando duas pessoas **estranhas** começaram a participar das aulas de Português [...] (T8A1 – T9A1)
- SD 51: [...] estava muito **confiante** sobre meu trabalho. (T8A3)
- SD 52: Encerro esse estágio com o coração e a mente **tranquilos** por ter realizado um **bom** trabalho e por ter certeza de termos sensibilizado os alunos [...] (T8A3 – T9A3)
- SD 53: Meus mais **sinceros** agradecimentos a todos que tornaram possível a conclusão de mais essa etapa. (T8A3 – T9A3)
- SD 54: **Admirada** pelo nobre trabalho que é feito pelo professor [...] (T8A4 – T9A4)
- SD 55: Desde muito cedo sempre me vi **encantada** pelo exercício da docência. (T8A4 – T9A4)
- SD 56: O comportamento **receptivo** das crianças contribuiu muito para que se quebrasse o nervosismo trazido pelo estágio de docência [...] (T8A1)
- SD 57: Esperava-se um sala de aula **calma, silenciosa** [...] (T8A1 – T9A1)
- SD 58: É importante também ressaltar a importância dessa resposta **positiva** da parte deles. (T9A1)
- SD 59: Seria um novo começo, com um público mais **maduro, independente** e de opiniões **próprias**. (T9A2)
- SD 60: Alunos muitas vezes **dispersos** no celular ou **desinteressados** pela aula. (T9A2)
- SD 61: Até encarar 24 alunos, todos em sala, os olhinhos fixos **curiosos** com o encaminhamento da aula. (T8A3)
- SD 62: Os alunos são muito **curiosos** [...] (T8A3 – T9A3)
- SD 63: Desde o período de observação das aulas, notamos que os alunos desta turma eram muito **participativos** [...] (T8A4)
- SD 64: [...] notamos que os alunos das turmas em que atuamos no IFSC eram mais **apáticos** do que na turma do Colégio de Aplicação [...] (T9A4)
- SD 65: Os alunos sentiram-se **notados e importantes, confortáveis** o suficiente para participar da construção da aula. (T9A4)
- SD 66: Crescer nesse ambiente me fez ver com outros olhos essa profissão tão **desafiadora**. (T8A3 – T9A3)
- SD 67: Admirada pelo **nobre** trabalho que é feito pelo professor, pela entrega, a ânsia de ensinar e aprender com seus alunos, afinal o professor, mesmo formado, é um **eterno** aluno. (T8A4 – T9A4)
- SD 68: O planejamento foi construído buscando dinamizar as aulas, trazer conteúdos e materiais diferentes para que se tivesse uma **nova** rotina [...] (T8A1 – T9A1)
- SD 69: [...] testar novamente o **básico** exercício da docência [...] (T9A1)
- SD 70: O tempo **restrito** e as **inúmeras** tarefas [...] (T8A2)
- SD 71: [...] repensar essa posição **confortável** de observador e de crítico. (T8A2)
- SD 72: A **primeira** experiência com um aluno em sala de aula foi muito **boa** [...] (T8A3)
- SD 73: É **transformador** passar de aluno para professor. (T8A3 – T9A3)
- SD 74: [...] que foi **importantíssimo** para nossas aulas. (T8A3)
- SD 75: [...] a sequência foi **tranquila**. (T8A3)
- SD 76: É preciso ressaltar como a profissão é **gratificante**. (T8A3 – T9A3)
- SD 77: Através dessa **primeira** experiência [...] (T8A4 – T9A4)
- SD 78: [...] ainda achamos **problemática** a situação. (T8A4)

SD 79: Acredito que esta primeira experiência foi muito **enriquecedora** e irá contribuir de forma expressiva para o Estágio II. (T8A4)

SD 80: [...] as aulas foram um **grande** êxito e ocorreram de forma surpreendentemente melhor do que imaginávamos. (T9A4)

Fonte: A autora.

Pelo exposto nas SDs acima, entendemos que, com o uso de adjetivações, há uma maior inscrição do sujeito-autor em seus textos, pois as discursividades produzidas com esse elemento gramatical e argumentativo demonstram uma caracterização, uma qualificação particular em relação a um termo específico. Quando o acadêmico utiliza adjetivos em seu texto para a produção de efeitos de sentido específicos, visa ao convencimento e à corroboração do leitor em relação àquele efeito de sentido imbuído ao seu dizer. Sob o prisma da AD, não é garantido que o leitor vá produzir o mesmo efeito de sentido do autor quando ler o texto, mas, na posição de sujeito-autor, o acadêmico faz uso dos adjetivos como um investimento em marcar aquele dizer como um posicionamento particular, como o que ele tem a dizer sobre determinado termo ou expressão.

No texto T1A4 (resenha), o uso de adjetivações relaciona-se à tessitura de comentários sobre o modo como o texto-fonte é mobilizado por seu autor e a avaliação do conteúdo da obra original. Ao mobilizar essas estes termos – **acessível** (SD 39), **bem elaborada** (SD 39), **bom** (SD 40), **interessante** (SD 41), **relevante** (SD 42) – o sujeito-autor atribui valor apreciativo para referir-se criticamente ao texto-fonte, evidenciando seu posicionamento em relação a esse texto e marcando aquele dizer como seu, em um deslize da predominância parafrástica que permeia a produção textual da resenha. Na resenha T1A4, as adjetivações acompanham as opiniões do acadêmico em relação à obra resenhada e ao autor do texto-fonte. O adjetivo – bem como o advérbio – é um recurso linguístico que pode ser usado na elaboração do posicionamento crítico de caráter positivo ou negativo nas resenhas, pois atribui qualificações e características aos substantivos. O efeito de sentido pretendido com o uso de adjetivos é o de descrição, avaliação e/ou persuasão do leitor em relação ao dizer, pois trata-se de uma escolha pessoal do acadêmico, uma tomada de posição, que define a caracterização proposta pelo adjetivo de acordo com o efeito pretendido. De certa maneira, os adjetivos intensificam o sentido de corroboração do acadêmico com os dizeres do texto-fonte, o que demonstra uma interação entre o acadêmico e o autor da obra resenhada.

Nas SDs 43 a 47, recortadas do texto T5A3, o texto de memórias, são utilizados diversos adjetivos para caracterizar o lugar no qual se passa a narrativa, as personagens e os fatos: **qualquer** (SD 43), **endemoniados** (SD 44), **boa** (SD 45), **engraçadíssimo** (SD 46),

traumático (SD 47). Notamos que nessas materialidades linguísticas os adjetivos utilizados seguem uma linha semântica diferente dos usados nas resenhas; as adjetivações usadas no texto de memórias têm um cunho mais informal, retratando especificidades da personalidade dos indivíduos, do local e das sensações afloradas no episódio relatado. No texto de memórias, o aluno parece sentir-se autorizado a transparecer suas emoções, sua individualidade e sua memória, e faz isso por meio do uso de adjetivos, entre outros recursos linguístico-discursivos.

Finalmente, nos textos T8A1, T9A1, T8A2, T9A2, T8A3, T9A3, T8A4 e T9A4, os ensaios individuais, também elencamos um número expressivo de SDs com a regularidade discursiva da adjetivação. Nas SDs 48 e 49, analisamos o funcionamento discursivo dos adjetivos relacionando-se ao ambiente de execução do estágio, com o aluno na posição de acadêmico-estagiário; o acadêmico utiliza os adjetivos **novo** e **esperado** (SD 48) e **ideal** (SD 49) para referir-se ao universo escolar e sua expectativa em relação à execução do estágio nesse local. Nas SDs 50 a 55, os acadêmicos utilizam adjetivações para caracterizar a si mesmos, suas emoções e condutas na posição de estagiários; a adjetivação que marcou a caracterização dos acadêmicos como estagiários no período de estágio de docência foi **estranhas** (SD 50), para referir-se à dupla de estágio. Os sentimentos, emoções e sensações dos acadêmicos no período de estágio também foram descritos por meio de alguns adjetivos, como: **confiante** (SD 51), **tranquilos** e **bom** (SD 52), **sinceros** (SD 53), **admirada** (SD 54) e **encantada** (SD 55).

Como podemos observar no quadro acima, as SDs 56 a 65 referem-se aos alunos das turmas nas quais os estágios de docência estavam sendo realizados e aos modos como eles reagiram e interagiram com os acadêmicos nas aulas; no que tange à adjetivação presente na referência aos alunos das turmas de estágio e seus comportamentos, temos os seguintes termos: **receptivo** (SD 56), **calma** e **silenciosa** (SD 57), **positiva** (SD 58), **maduro**, **independente**, e **próprias** (SD 59), **dispersos** e **desinteressados** (SD 60), **curiosos** (SD 61 e SD 62), **participativos** (SD 63), **apáticos** (SD 64), **notados**, **importantes** e **confortáveis** (SD 65). Por último, expomos as SDs 66 a 80, que apresentam adjetivos que qualificam e avaliam o período de estágio de docência, sob a perspectiva do acadêmico na posição-sujeito de estagiário; ao referir-se ao exercício da profissão docente, o acadêmico também faz uso de adjetivos, como: **desafiadora** (SD 66), **nobre** (SD 67), **eterno** aluno (SD 67), **gratificante** (SD 76). Finalmente, referindo-se ao estágio de docência: **básico** exercício (SD 69), **nova** rotina (SD 68), tempo **restrito** e as **inúmeras** tarefas (SD 70), posição **confortável** (SD 71); **primeira** experiência (SD 72 e SD 77) e **boa** (SD 72), **transformador** (SD 73), **importantíssimo** (SD 74), **tranquila** (SD 75), **problemática** (SD 78), **enriquecedora** (SD 79) e **grande** (SD 80).

Analisamos que no texto de memórias (T5A3) e nos ensaios individuais (T8A1, T9A1, T8A2, T9A2, T8A3, T9A3, T8A4, T9A4) há um uso mais massivo de adjetivações, ou seja, o acadêmico, ao escrever, sente-se autorizado a, nesses textos, transparecer mais a sua visão sobre a caracterização de determinados elementos. Os acadêmicos, então, utilizam adjetivos para caracterizar as aulas, os alunos, a escola, o processo de estágio, as atividades e o seu próprio desempenho, inscrevendo-se e evidenciando seus posicionamentos de modo mais visível em seus discursos.

No processo de construção de sentidos, o uso de adjetivos aproxima o sujeito de sua escrita ao passo que podem representar uma qualificação particular, um juízo de valor do ponto de vista do sujeito-autor. Nessa seara, o uso de adjetivações está relacionado à atribuição de um valor apreciativo, para referir-se criticamente ao texto de acordo com percepções individuais, produzindo o alçamento a um efeito de autoria que remete a uma aproximação do autor com seu dizer.

4.2.2.3 Pessoaalidade: o uso da primeira pessoa

Nesta seção, analisaremos, de maneira mais pontual, o uso da primeira pessoa do singular (eu) e da primeira pessoa do plural (nós), sendo essa última com uso não impessoal, ou seja, referindo-se de modo explícito ao sujeito-autor e a um ou mais sujeitos envolvidos na ação. Além dos pronomes pessoais eu e nós, serão consideradas como marcas linguísticas de primeira pessoa o sujeito oculto, os pronomes possessivos (meu, meus, minha, minhas, nosso, nossa, nossos, nossas) e pronome oblíquos (me, mim, nos) condizentes à primeira pessoa.

Apesar da existência de uma coerção do campo acadêmico para o uso da terceira pessoa, tendo em vista uma memória discursiva e institucional-documental que ressoa a impessoalidade como forma mais adequada para a construção de textos acadêmicos, a ocorrência do uso da primeira pessoa (*eu* e *nós*) pode ocorrer em textos acadêmicos, considerando textos produzidos em todas as disciplinas do Curso. Ainda, na esfera acadêmica, alguns gêneros textuais têm características que favorecem uma vinculação dos dizeres com o seu próprio dizer, pois ao usar determinados artifícios, o sujeito-autor alça seu dizer no projeto discursivo, colocando-se como fonte do dizer sem usar subterfúgios como o uso da terceira pessoa ou do nós impessoal, por exemplo. Podemos afirmar também que alguns gêneros são mais propícios ao uso da primeira pessoa, porém, na escrita acadêmica essa inscrição é menos esperada. Ao fazer uso da primeira pessoa do singular, por exemplo, emerge uma possibilidade

de assunção à autoria de modo mais marcado, mais visível no texto e, assim, o sujeito mostra que assume seu projeto de dizer.

Ao analisarmos o uso da primeira pessoa nos textos, devemos ter em mente que, na universidade, predomina a produção de textos com ausência de marcas de inscrição do sujeito no dizer, ou seja, a impessoalização dos discursos é mais frequente nos textos acadêmicos, sendo que, nesse contexto, Possenti (1995, p. 47) afirma:

[...] qualquer defesa de qualquer espaço para o eu (mesmo que atravessado...) soa frequentemente estranha, como se significasse a afirmação de suas antigas e/ou pretensas características (a consciência, a intenção, a unidade, a origem etc.) e a negação do inconsciente, da lei, do histórico, do imaginário e do social.

Na mesma direção, Furlanetto (2003), problematizando a questão de como a subjetividade é encarada dentro da FD científica, afirma que o imaginário que geralmente permeia a inscrição do sujeito pela primeira pessoa do discurso nos dizeres da ciência é a de que aquele que escolhe esse modo de enunciação [...] estaria preso nas redes do imaginário social, num mundo subjetivo. Eis como se resolve (em princípio) o dilema: emergindo, ele é imediatamente rechaçado, e aí está o discurso impessoal - aquele que corresponde a uma exigência epistemológica.”. (FURLANETTO, 2003, p. 100).

Ao utilizar a primeira pessoa, “eu” ou “nós” (não impessoal), o sujeito-autor exprime, de maneira mais explícita, o seu ponto de vista, personalizando o seu dizer. Pêcheux (1995) descreve o esquecimento número um como aquele pelo qual o sujeito tem a ilusão de ser a origem do que diz; e o esquecimento número dois como aquele em que o sujeito tem a ilusão de controlar os sentidos do seu dizer. De certa forma, ao enunciar pelo *eu* (mas não só nesse caso) o sujeito aciona de modo mais marcado esses esquecimentos, pois explicita seu anseio de se colocar como fonte e como controlador do que diz. Porém, na escrita acadêmica, o emprego da primeira pessoa não é algo comum – exceto o uso do nós impessoal, apesar da desconstrução da ideia de proibição de uso dos pronomes “eu” e “nós” já estar ocorrendo há algum tempo e de já haver a produção de trabalhos acadêmicos consideradas mais formais quanto a esse aspecto, como monografias e artigos, com o uso da primeira pessoa. A abertura ao uso da primeira pessoa pelos acadêmicos também relaciona-se de modo direto ao gênero textual em questão, à área do saber, às orientações do professor, por exemplo.

Com a marcação da primeira pessoa, o autor coloca-se explicitamente como fonte do dizer, ainda que ilusoriamente, e mesmo nesse lugar da escrita acadêmica, onde a objetividade e a impessoalidade perpassam os discursos lidos e produzidos. A subjetividade fica mais

marcada quando o sujeito mobiliza a primeira pessoa para colocar-se – ilusoriamente – como origem do dizer (PÊCHEUX, 1995). O efeito de aproximação do sujeito-autor com o dizer é delineado pela inscrição do sujeito ao marcar o dizer como seu, alçando-se à função-autor e responsabilizando-se pelo dizer, produzindo efeitos de autoria, conforme observamos nas SDs a serem analisadas.

Ao debatermos sobre o uso da primeira pessoa nos textos dos acadêmicos, seja no singular ou no plural – quando essa forma não é utilizada de maneira generalizante – especificamente nas SDs elencadas no RD2, consideramos que essa marca discursiva situa a presença do autor em seu texto de modo declarado e explícito, marcando a subjetividade e reforçando a ideia de posicionamento particular e original. Em nossa percepção, o uso da primeira pessoa pode conferir mais autenticidade, credibilidade e responsabilidade ao sujeito-autor. Nas SDs 81 a 136, dispostas no Quadro 17, vemos as regularidades referentes ao uso da primeira pessoa do singular e plural nos textos dos alunos.

Quadro 17 - O uso da primeira pessoa

Sequências Discursivas: O uso da primeira pessoa
SD 81: Ainda sinto um misto de alegria e de pena, só de lembrar. (T5A3)
SD 82: [...] Lembro bem. (T5A3)
SD 83: Confesso que [...] (T5A3)
SD 84: [...] tere i de conferir. (T5A3)
SD 85: Acho que foi traumático. [...] (T5A3)
SD 86: [...] estava a rabiscar o canto do caderno. (T5A3)
SD 87: [...] quando olhei aos dois idiotas que estavam em dupla na minha frente, “babacas”, vi de relance o lápis cravando na testa. (T5A3)
SD 88: Um dos maiores exemplos que tive de professor, desde que nasci , foi minha mãe. (T8A3-T9A3)
SD 89: Cresci convivendo diariamente com o ambiente escolar: morava em frente à escola que estudava meio período e minha mãe dava aula 40h/s, séries iniciais. (T8A3-T9A3)
SD 90: logo pude perceber como eu preciso controlar o fluxo de assuntos para dar continuidade às aulas. (T8A3)
SD 91: [...] penso que o trabalho realizado com esta turma foi um grande sucesso. (T8A4)
SD 92: Estranho seria se não tivesse expectativas para esse estágio de docência. (T8A2)
SD 93: [...] tive o privilégio de perceber o quanto essa profissão exige coragem e comprometimento. (T8A4 – T9A4)
SD 94: Tive o privilégio de dar continuidade às aulas que estavam muito bem encaminhadas [...] (T8A3)
SD 95: Não posso deixar de comentar que tiveram alunos que, infelizmente, não conseguiram produzir o audiovisual por questões particulares e, como o estágio foi encerrado [...] (T8A3)
SD 96: [...] mas tive a oportunidade começar a dar aulas de português para estrangeiros em uma escola de idiomas no mesmo momento. (T8A3)
SD 97: Encerro esse estágio com o coração e a mente tranquilos por ter realizado um bom trabalho e por ter certeza de termos sensibilizado os alunos [...] (T8A3 – T9A3)

- SD 98: Se doeu? Não em **mim**. (T5A3)
- SD 99: [...] agora **me** falha a memória ao lembrar sobre o que eram os rabiscos (T5A3)
- SD 100: **Me** alfabetizou (T8A3 – T9A3)
- SD 101: Por ter **me** alfabetizado há um ano (T5A3)
- SD 102: Desde muito cedo sempre **me** vi encantada pelo exercício da docência. (T8A4 – T9A4)
- SD 103: Crescer neste ambiente **me** fez ver com outros olhos essa profissão tão desafiadora. (T8A3 – T9A3)
- SD 104: [...] ainda estão guardados na casa da **minha** mãe (T5A3)
- SD 105: **Meus** colegas estavam sentados frente a frente, como que em um ringue. (T5A3)
- SD 106: **minha** professora-mãe na primeira série. (T8A3 – T9A3)
- SD 107: **Meus** mais sinceros agradecimentos a todos que tornaram possível a conclusão de mais essa etapa. (T8A3 – T9A3)
- SD 108: **Minha** primeira experiência em sala de aula foi gratificante (T5A3)
- SD 109: não pense que isso se dava pelo fato de **minha** mãe ser professora na mesma escola, por ter me alfabetizado há um ano e por participar da direção – já havia terminado a **minha** lição a algum tempo (T5A3)
- SD 110: **Minha** maior inspiração. (T8A3-T9A3)
- SD 111: [...] **minha** mãe dava aula 40h/s, séries iniciais. (T8A3-T9A3)
- SD 112: A primeira experiência com um aluno em sala de aula foi muito boa, estava muito confiante sobre **meu** trabalho. (T8A3)
- SD 113: Mas não pensava que em algum momento da **minha** vida, vulgo término de estágio [...] (T8A3 – T9A3)
- SD 114: **Eu**, como boa aluna que era (T5A3)
- SD 115: logo pude perceber como **eu** preciso controlar o fluxo de assuntos para dar continuidade às aulas. (T8A3)
- SD 116: Ao começar o Estágio Docência I, **eu** não havia passado por nenhuma experiência de docência (T8A3)
- SD 117: **eu** estaria tão certa sobre a profissão que **eu** escolhi seguir. (T8A3 – T9A3)
- SD 118: [...] Mas, não pense que **estávamos** em lugar qualquer, onde brigas eram aceitas naquela idade. (T5A3)
- SD 119: Encerro esse estágio com o coração e a mente tranquilos por ter realizado um bom trabalho e por ter certeza de **termos** sensibilizado os alunos [...] (T8A3 – T9A3)
- SD 120: O Colégio de Aplicação tem à disposição muitos materiais e salas bem equipadas, como o LIFE, que foi importantíssimo para **nossas** aulas e para **colocarmos** em prática **nosso** planejamento. A professora, que abriu a porta para que **pudéssemos** dar mais esse passo na docência, foi muito atenciosa e nos deu certa liberdade para trabalharmos da **nossa** maneira. O conteúdo trabalhado foi, também, um desafio, pois durante a graduação não **tivemos** nada sobre o gênero roteiro audiovisual. Um desafio que **abraçamos** e **tentamos** fazer o melhor trabalho possível. Foi necessário muito estudo e muita dedicação, e **aprendemos** que isso irá nos acompanhar em toda nossa trajetória, pois ser professor é ser um eterno aluno, **estamos** sempre aprendendo e crescendo nas demasiadas situações. (T8A3)
- SD 121: Os alunos já estavam “acostumados” com as estagiárias em sala, o que foi bom, pois desde as observações **estávamos** com ele, certo que mais tempo seria necessário, mas perante a situação e **nossa** posição de estagiárias, foi possível observar e conhecer um pouco mais sobre eles. (T8A3 – T9A3)
- SD 122: [...] **não pudemos** participar da continuidade, mas **temos** certeza de que eles estão em boas mãos. (T8A3)
- SD 123: **Somos** responsáveis pela formação de indivíduos que não só pensam como também criticam, discordam, argumentam. (T8A4 – T9A4)

SD 124: Com o decorrer do tempo, podendo comparar comportamentos ao longo de todo período que **estivemos** com eles [...] (T8A4 – T9A4)

SD 125: **Percebemos** que na primeira aula os alunos estavam mais agitados, o que dificultou um pouco a continuidade da aula, entretanto, **conseguimos** lidar com a situação. (T8A4)

SD 126: **Entendemos** que **nossa** atuação como professoras, de início, era uma novidade para eles, bem como **nossas** propostas. (T8A4)

SD 127: Pensando nisso, **decidimos** aproximar da realidade dos alunos para facilitar o entendimento, tornando as aulas mais dinâmicas e participativas. Sendo assim, **optamos** por trabalhar com os roteiros dos vídeos do canal de *youtube* Porta dos Fundos [...] (T8A4)

SD 128: Portanto, durante **nossa** atuação, **esperamos** que este comportamento se repetisse e de fato foi o que aconteceu. Trabalhar com o gênero de Roteiro de Audiovisual foi um desafio, uma vez que não **tínhamos** conhecimento sobre o gênero. Pensando nisso, **decidimos** aproximar da realidade dos alunos [...] (T8A4)

SD 129: **Entendemos** que, devido ao curto tempo e tentativa de seguir à risca o planejamento, não **conseguimos** aprofundar da maneira necessária este conteúdo. (T8A4)

SD 130: [...] **disponibilizamos** dois dias de aula para isso [...] (T8A4)

SD 131: **notamos** que os alunos desta turma eram muito participativos [...] (T8A4)

SD 132: **Conseguimos** dar conta da melhor forma possível dos conteúdos que **nos propusemos** a ensinar e **estabelecemos** laços de amizade com os alunos [...] (T8A4)

SD 133: [...] foi fundamental para que **nos mantivéssemos** confiantes no **nosso** trabalho e prontas para enfrentar com alegria todos os desafios ao longo do caminho. (T8A4 – T9A4)

SD 134: “[...] **notamos** que no IFSC há um certo distanciamento do professor e aluno [...] (T9A4)

SD 135: [...] **esperamos** que esse comportamento se repetisse, mas **nos surpreendemos** ao nos deparar com um comportamento contrário. (T9A4)

SD 136: Dessa forma, **percebemos** um forte engajamento das duas turmas em que trabalhamos. (T9A4)

Fonte: A autora.

Em relação à primeira pessoa do singular, destacamos, a seguir, as principais marcas linguístico-discursivas das SDs. A ocorrência do sujeito oculto, expresso pelo verbo conjugado na primeira pessoa do singular fica visível em: **sinto** (SD 81), **Lembro** (SD 82), **Confesso** (SD 83), **tereí** (SD 84), **Acho** (SD 85), **estava** (SD 86), **olhei** (SD 87), **vi** (SD 87), **tive** (SD 88), **nasci** (SD 88), **Cresci** (SD 89), **morava** (SD 89), **estudava** (SD 89), **pude** (SD 90), **preciso** (SD 90), **penso** (SD 91), **tivesse** (SD 92), **tive** (SD 93), **Tive** (SD 94), Não **posso** (SD 95), **tive** (SD 96), **Encerro** (SD 97). Já a menção a pronomes pessoais oblíquos é registrada em: **me** (SD 99 a 103) e **mim** (SD 98). Na continuidade, apresentamos os pronomes possessivos referentes à primeira pessoa do singular que emergiram nas SDs: **meu** (SD 112), **meus** (SD 105, SD 107), **minha** (SD 104, SD 106, SD 108, SD 109, SD 110, SD 111, SD 113). Finalmente, o pronome pessoal do caso reto **eu** foi destacado na SD 114 à SD 117.

Partindo para a descrição das marcas linguístico-discursivas relacionadas à primeira pessoa do plural, temos também diferentes divisões. O sujeito oculto foi observado pelas pistas linguísticas nas SDs seguintes: **estávamos** (SD 118), **termos** (SD 119), **colocarmos** (SD 120),

pudéssemos (SD 120), **tiv**emos (SD 120), **abra**çamos (SD 120), **tent**amos (SD 120), **ap**rendemos (SD 120), **est**amos (SD 120), **estáv**amos (SD 121), **pu**demos (SD 122), **tem**os (SD 122), **Som**os (SD 123), **estiv**emos (SD 124), **Perce**bemos (SD 125), **conseg**uimos (SD 125), **Entend**emos (SD 126), **Decid**imos (SD 127), **opt**amos (SD 127), **esper**amos (SD 128), **tín**hamos (SD 128), **decid**imos (SD 128), **Entend**emos (SD 129), **conseg**uimos (SD 129), **disponibiliz**amos (SD 130), **not**amos (SD 131), **Conseg**uimos (SD 132), **prop**usemos (SD 132), **estabelec**emos (SD 132), **mantivéssem**os (SD 133), **not**amos (SD 134), **esper**amos (SD 135), **surpreend**emos (SD 135), **perce**bemos (SD 136). Os **pronomes possessivos a seguir foram destacados das SDs: nossas** (SD 126 e SD 120), **nosso** (SD 120 e SD 133), **nossa** (SD 120, SD 121, SD 126, SD 128). E, finalmente, houve a ocorrência de um pronome oblíquo marcando a primeira pessoa do plural: **nos** (SD 132, SD 133 e SD 135).

Notamos, a partir das SDs destacadas, que são utilizadas a primeira pessoa do singular e do plural na forma dos pronomes pessoais *eu* e *nós*, sujeito oculto, bem como pronomes possessivos e oblíquos, para referir-se aos seus dizeres, ações e percepções em relação a algum acontecimento. Isso tudo favorece a subjetividade, a entrada do sujeito, a presença do sujeito na escrita.

Em T8A3, T8A4, T9A3 e T9A4, todos ensaios individuais, a primeira pessoa do plural é utilizada de modo pessoal, no qual reconhece-se a participação do sujeito na dupla de estágio e se assume a responsabilidade direta pelos dizeres, não se tratando, portanto, de uma referência impessoal. Da mesma forma, a referência ao nós de modo pessoal ocorre no texto T5A3, quando o acadêmico refere-se a si mesmo e aos colegas de sala de aula, no contexto da narrativa apresentada. No T5A3, de modo específico, notam-se alguns importantes aspectos delineadores do gênero e de um discurso mais subjetivo. Há referências a fatos ocorridos no passado. No texto intitulado “A alma atingida na infância”, o sujeito-autor relata um fato, aparentemente real, mas que também pode ser fictício, ocorrido em um momento de sua infância, na escola. Para isso, remete ao período da infância e utiliza uma linguagem mais subjetiva, pessoal, externando sentimentos e emoções. O relato das lembranças do sujeito é marcado pelo uso de verbos no pretérito e por expressões que remetem ao ato de lembrar. Nesse relato, o sujeito situa também o lugar onde os fatos ocorreram. O uso da primeira pessoa em T5A3 mostra a inscrição do sujeito na voz que conta a história, o que é bastante característico dos relatos pessoais.

É comum que o recurso linguístico-discursivo da primeira pessoa do discurso seja utilizado em produções textuais permeadas por uma autoria mais afetiva, nas quais o aluno escreve sobre si. Em nossas análises, notamos que nos textos em que o autor fez uso da marca

linguística de primeira pessoa, também fez uso de outras variedades de marcas que o inscrevem mais visivelmente em seu dizer, como as adjetivações, as metáforas, as referências a vivências pessoais, entre outros.

Notamos que, em alguns momentos, o acadêmico usa a marca linguística *eu* para referir-se a ele e, em outros, utiliza o *nós* para falar sobre ele e outro sujeito ou sobre ele e mais sujeitos, não de forma generalizante, mas pessoal, ou seja, os modos de inscrição variam e determinam o foco que o acadêmico está dando ao seu dizer. Nos textos T5A3, T8A3, T8A4, T9A3 e T9A4, os acadêmicos utilizaram a primeira pessoa do plural para marcar a sua inscrição no dizer, produzindo efeitos de aproximação com o discurso e contribuindo para a constituição dos efeitos de autoria, pois, ao referir-se a ele mesmo e os colegas de escola (T5A3) e a ele mesmo e ao colega de estágio (T8A3, T8A4, T9A3 e T9A4), delinea o dizer de modo que nele não caiba mais ninguém, nem o leitor e nem outros sujeitos. Nestes casos, vemos um *nós* que marca a inscrição do sujeito, não sendo um *nós impessoal* que funciona como um eufemismo para se referir a ele mesmo, o que produz um efeito mais efetivo de autoria.

Destacamos, em relação às análises sobre o uso da primeira pessoa do plural (*nós*), na qual diferenciamos o funcionamento discursivo desse recurso linguístico que, em alguns momentos, ele pode remeter a uma aproximação do sujeito em relação ao dizer e em outras inserções representa o contrário, o distanciamento e a modalização da inscrição do sujeito no texto. Dessa forma, a primeira pessoa do plural foi usada nas SDs analisadas no RD 2 como modo de inscrição da subjetividade ao referir-se ao acadêmico e um ou mais sujeitos definidos no decorrer do texto, demonstrando efeitos de pessoalidade; bem como foi usada a primeira pessoa do plural como referência universal ao sujeito que escreve, conforme vimos no RD1, ao leitor e aos sujeitos em geral, de modo que o autor esconde-se em meio aos outros e compartilha com todos a responsabilidade por aquele dizer. Neste caso, o pronome *nós* e as marcas a ele relacionadas acionam o compartilhamento do dizer com o outro.

O uso de “*nós*” em um texto acadêmico pode também, de certo modo, remeter ao grupo de pesquisadores que desenvolveu um estudo, podendo ser usado para marcar coautoria e colaborações, como no caso de trabalho desenvolvido com orientador. Nesse ponto, utilizo, pela primeira vez, nesta pesquisa, a primeira pessoa do singular para inscrever-me no meu dizer de modo mais explícito e explicar ao leitor que minha escolha por utilizar predominantemente a primeira pessoa do plural em meu texto liga-se a essa ideia de coautoria, mais do que à ideia de universalização do dizer. Portanto, o uso da primeira pessoa do plural nesta tese representa sim um efeito de eufemismo, pelo qual mostro que não consigo me aproximar tanto do meu texto (a ponto de usar a primeira pessoa do singular, predominantemente), apesar de me sentir

autorizada para isso, mas também não me isento de assumir a minha presença e meu protagonismo na escrita, mesmo atribuindo, de certa forma, uma autoria também ao meu professor-orientador, que me guiou em meio ao meu próprio texto. Para mim, a primeira pessoa do plural que utilizo é “minha” e representa minha tomada de decisão e de posicionamento.

Ressaltamos, ainda, que quando se analisa esse recurso linguístico de marcação do sujeito do discurso em primeira pessoa, mesmo que ele seja intrinsecamente relacionado a uma maior inscrição e a um maior engajamento do sujeito em seu projeto de dizer, ou seja, a uma maior marca de subjetividade, temos que ponderar sobre o modo como o sujeito assume esse dizer. Muitas vezes, mesmo usando a primeira pessoa, marcando sua inscrição no dizer, o sujeito apenas repete o dizer do outro, seguindo a tendência de contemplação da formulação de dizeres comuns que se repetem e se cristalizam no âmbito universitário, sem, necessariamente, apresentar um traço próprio de autoria.

4.2.2.4 A referência a experiências e a vivências pessoais (o dizer de si)

Da SD 137 à SD 177 destacamos as regularidades linguístico-discursivas relacionadas à menção a experiências e vivências pessoais nas produções textuais dos alunos. Em nossa visão, essa marca discursiva singulariza o dizer do sujeito-autor, uma vez que, ao descrever fatos marcantes de sua vida e lembranças particulares, o acadêmico insere-se de modo mais íntimo e direto nos dizeres produzidos. Para Grigoletto (2008, p. 50), o sujeito-autor “[...] pode ocupar diferentes posições de sujeito no discurso, ora se identificando com o saber da ciência, ora com o que o sujeito julga ser o saber do leitor.”. Nesse caso, o funcionamento discursivo é o de tentativa de presentificação, de se mostrar fazendo parte do texto, do discurso; acreditamos que o acadêmico, nesses textos, sentiu-se autorizado a “brincar” com as palavras, manipulando-as para tentar envolver o leitor na narrativa, no relato, enfim, nos discursos produzidos.

Com a escolha desses recursos discursivos, o posicionamento do autor fica em evidência. Ao relatar episódios da sua realidade, o autor também abre margem para que o leitor crie inferências a partir do que é relatado, ou seja, o leitor tende a formar um imaginário dos cenários e das situações descritas, bem como dos sujeitos mencionados nos dizeres. Por meio da memória cognitiva e também da memória discursiva, que mobiliza o entrecruzamento de dizeres, são evocados discursos outros que circularam em momentos do passado, seja na infância ou no período de execução do estágio, e ocorre, então, a atualização desses discursos nos textos acadêmicos, tendo em vista que “[...] quando se diz algo, a formulação desse dizer

evoca sentidos já ditos por alguém, em algum lugar, em outros momentos, mesmo muito distantes, que têm um efeito sobre o que se diz.” (ORLANDI, 2009, p. 31).

Foram delineadas SDs desta seção do RD2 nos textos T8A1, T8A2, T8A3 e T8A4, T9A1, T9A2, T9A3 e T9A4, os ensaios individuais, e no texto T5A3, o texto de memórias. Em T8A1, T8A2, T8A3, T8A4, T9A1, T9A2, T9A3 e T9A4, notamos uma exposição mais particular, por meio de depoimentos que externaram sentimentos, sensações e vivências do período de realização do estágio de docência. Mesmo em T8A1, T9A1, T8A2 e T9A2, nos quais foi mobilizada a forma impessoal no sujeito do discurso, com o uso da terceira pessoa ou do *nós* em sua forma generalizante, predominantemente, há a apresentação de referências à experiência particular do processo formativo e do estágio, o que configura uma marca de aproximação do sujeito-autor em relação ao dizer.

Em T5A3, o sujeito-autor mobiliza a tipologia narrativa para retomar uma experiência, aparentemente real, vivida em sua infância, mobilizando narrativa, descrição, argumentação e exposição, além de poder apresentar em sua constituição a linguagem figurada, efeitos metafóricos, registros autobiográficos e a contextualização espaço-temporal dos fatos relatados. Quando ocorre a proposta de produção de um texto de memórias, mobiliza-se fatos do passado, um relato de experiências próprias que pode vir acompanhada de uma linguagem mais afetiva, informal e com marcas de inscrição do sujeito que fala de si, que revive suas memórias, suas vivências.

A inserção de discursos da FD familiar, pessoal e afetiva do acadêmico nos textos é uma estratégia de aproximação com seu próprio dizer, bem como de interação com o leitor, pois esse é conduzido a conhecer a realidade experimentada pelos acadêmicos em sua prática de estágio, conforme o exposto em T8A1, T8A2, T8A3 e T8A4, T9A1, T9A2, T9A3 e T9A4, e em sua infância, de acordo com o que traz T5A3. A FD [...] se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica – determina o que pode e deve ser dito.” (ORLANDI, 2009, p. 43). Nessa perspectiva, em um mesmo texto podem coexistir diferentes FDs que se organizam em relação a uma que geralmente se mostra predominante.

Nas SDs desta seção, o dizer de si é visível, por isso percebemos um movimento maior de inscrição da subjetividade no dizer, pois o acadêmico mobiliza sua própria memória e escolhe elementos linguísticos para compor e recriar seus relatos, produzindo um discurso sobre si. No texto de memórias e nos relatos individuais, o que percebemos é que o acadêmico, como sujeito-autor, mobiliza discursos do cotidiano, sentindo-se autorizado, de certa forma, a mostrar-se como o sujeito-personagem daqueles discursos. Constatamos também que muitas

das SDs são constituídas de linguagem na qual há marcas de oralidade, o que representa uma FD específica. Nas SDs apresentadas no quadro abaixo podemos observar a presença de referências a experiências e vivências pessoais:

Quadro 18 - A referência a experiências e a vivências pessoais (o dizer de si)

Sequências Discursivas: A referência a experiências e a vivências pessoais (o dizer de si)
<p>SD 137: Ainda sinto um misto de alegria e pena, só de lembrar. (T5A3)</p> <p>SD 138: Lembro bem. (T5A3)</p> <p>SD 139: Eu, como boa aluna que era – e não pense que isso se dava pelo fato de minha mãe ser professora na mesma escola, por ter me alfabetizado há um ano e por participar da direção – já havia terminado a lição a algum tempo, e estava a rabiscar o canto do caderno. (T5A3)</p> <p>SD 140: Confesso que agora me falha a memória ao lembrar sobre o que eram os rabiscos, ainda estão guardados na casa da minha mãe, terei de conferir. (T5A3)</p> <p>SD 141: Se doeu? Não em mim. Acho que foi traumático. Para eles. (T5A3)</p> <p>SD 142: Um dos maiores exemplos que tive de professor, desde que nasci, foi minha mãe. Minha maior inspiração. Cresci convivendo diariamente com o ambiente escolar: morava em frente à escola que estudava meio período e minha mãe dava aula 40h/s, séries iniciais. Me alfabetizou, minha professora-mãe na primeira série. Primeirinha série, como ela sempre se refere. Mas não pensava que em algum momento da minha vida, vulgo término de estágio, eu estaria tão certa sobre a profissão que eu escolhi seguir. Crescer neste ambiente me fez ver com outros olhos essa profissão tão desafiadora. (T8A3 – T9A3)</p> <p>SD 143: Ao começar o Estágio Docência I, eu não havia passado por nenhuma experiência de docência (T8A3)</p> <p>SD 144: [...] mas tive a oportunidade começar a dar aulas de português para estrangeiros em uma escola de idiomas no mesmo momento. (T8A3)</p> <p>SD 145: A primeira experiência com um aluno em sala de aula foi muito boa,</p> <p>SD 146: [...] estava muito confiante sobre meu trabalho. (T8A3)</p> <p>SD 147: Minha primeira experiência em sala de aula foi gratificante [...] (T8A3)</p> <p>SD 148: Minha primeira experiência em sala de aula foi gratificante, e a segunda foi melhor ainda [...] (T8A3 – T9A3)</p> <p>SD 149: [...] logo pude perceber como eu preciso controlar o fluxo de assuntos para dar continuidade às aulas. Foi desafiador. É desafiador. (T8A3 – T9A3)</p> <p>SD 150: [...] eu já havia passado pela experiência de docência do Estágio I [...] (T9A3)</p> <p>SD 151: Pois, ao encarar a turma do Instituto Federal foi chocante, 26 alunos e, em sua maioria, maiores que eu. (T9A3)</p> <p>SD 152: Desde muito cedo sempre me vi encantada pelo exercício da docência. Admirada pelo nobre trabalho que é feito pelo professor [...] (T8A4 – T9A4)</p> <p>SD 153: Através dessa primeira experiência atuando como professora, tive o privilégio de perceber o quanto essa profissão exige coragem e comprometimento. (T8A4 – T9A4)</p> <p>SD 154: Apesar das dificuldades durante esta caminhada, penso que o trabalho realizado com esta turma foi um grande sucesso. Conseguimos dar conta da melhor forma possível dos conteúdos que nos propusemos a ensinar e estabelecemos laços de amizade com os alunos o que, com certeza, contribuiu para o sucesso do processo de ensino/aprendizagem. Além disso, o apoio que recebemos, do início ao fim, da nossa orientadora foi fundamental para que nos mantivéssemos confiantes no nosso trabalho e prontas para enfrentar com alegria todos os desafios ao longo do caminho. (T8A4 – T9A4)</p>

SD 155: Sou muito grata pela oportunidade de trabalhar com estes alunos, numa escola tão bem estruturada e pronta para nos receber de braços abertos. Acredito que esta primeira experiência foi muito enriquecedora (T8A4 – T9A4)

SD 156: [...] irá contribuir de forma expressiva para o Estágio II. Sinto que valeu a pena todo o esforço durante estes anos de graduação e que esta primeira experiência foi a prova de que escolhi a profissão certa. (T8A4)

SD 157: Acredito que a experiência, nesses dois estágios, foi muito enriquecedora e me mostrou que, como professora, me sinto mais confortável lidando com a faixa etária do ensino médio. (T9A4)

SD 158: O conteúdo trabalhado foi, também, um desafio, pois durante a graduação não tivemos nada sobre o gênero roteiro audiovisual. (T8A3)

SD 159: Um desafio que abraçamos e tentamos fazer o melhor trabalho possível. Foi necessário muito estudo e muita dedicação, e aprendemos que isso irá nos acompanhar em toda nossa trajetória, pois ser professor é ser um eterno aluno, estamos sempre aprendendo e crescendo nas demasiadas situações. (T8A3 – T9A3)

SD 160: [...] tínhamos como objetivo essa aproximação maior com os alunos e com a realidade deles. (T9A4)

SD 161: Estar com os alunos do 8º A do Colégio de Aplicação foi somente uma amostra da capacidade que estes jovens têm. Com o decorrer do tempo, podendo comparar comportamentos ao longo de todo período que estivemos com eles, foi possível perceber como todos têm potencial, só precisam ser descobertos e incentivados. (T8A4)

SD 162: Os dois últimos semestres do curso de graduação em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas são os mais esperados pelos acadêmicos por contar com as disciplinas de estágio obrigatório, I e II, nesta ordem. (T8A1 – T9A1)

SD 163: Além de muita expectativa, os alunos que optaram pela Licenciatura depositam muito medo e insegurança diante do desconhecido, já que a maior parte não tem experiência com o exercício da docência. (T8A1 – T9A1)

SD 164: Adentrando em um universo novo e tão esperado como no caso da estagiária do 6º A do Colégio de Aplicação [...] (T8A1)

SD 165: [...] muito mais se teve a aprender do que a ensinar. (T8A1 – T9A1)

SD 166: Além de ser o momento de [...] de ver acontecer os conceitos de Linguística Aplicada, de valorizar os momentos de interação social, de mediar o conhecimento entre os sujeitos que estavam presentes em sala de aula, foi um período de muito crescimento, amadurecimento, paciência e gentileza que tiveram de ser aguçados. (T8A1 – T9A1)

SD 167: Apesar de muito esforço na dinamização da docência, muitos não responderam de acordo com o que era imaginado, causando alguns momentos de frustração às futuras professoras, que muitas vezes saíam das aulas com a sensação de fracasso, de não ter atingido o dever. No entanto, cada brilho no olhar dos alunos, cada sorriso, gesto de carinho, comentário sobre o conteúdo, demonstração de interesse, fez perceber que a escolha profissional não está errada e que os desafios fazem parte de um caminho que começou a ser construído recentemente. (T8A1)

SD 168: Com todas as (des)construções, o que fica se resume em aprendizado e carinho pela profissão e principalmente, pelos alunos. Resta a vontade de continuar ensinando e aprendendo, de encarar novas turmas, ser mediador, fazer pontes e contribuir para a formação dos sujeitos, não só em relação à Língua Portuguesa, como também, vivências e valores. (T8A1 – T9A1)

SD 169: O comportamento receptivo das crianças contribuiu muito para que se quebrasse o nervosismo trazido pelo estágio de docência, que requer muita responsabilidade. (T8A1)

SD 170: Ao decorrer do período de um mês, a realidade foi tomando conta de um mundo que, de certa forma, foi fantasioso em alguns sentidos. (T8A1 – T9A1)

SD 171: A sensação inicial era uma mistura de angústia, medo, expectativas e muita vontade de pôr a mão na massa. (T8A2)

SD 172: O tempo restrito e as inúmeras tarefas, inicialmente, pareciam fazer sentido, mas intimidavam. (T8A2)

SD 173: Foi desafiador pensar em uma maneira didática que fosse capaz de prender a atenção e o interesse daqueles alunos. (T8A2)

SD 174: Estranho seria se não tivesse expectativas para este estágio de docência. (T8A2)

SD 175: Estar em uma sala de aula é sempre enriquecedor e surpreendente. O processo já não é mais tão desconhecido assim, porém não anula todas as expectativas e as sensações mútuas que antecedem o período. O tempo parece ficar cada vez mais curto e as responsabilidades aumentando cada vez mais. (T9A2)

SD 176: Os imprevistos e a rotina da escola tornaram-se mais comuns e menos frustrantes, afinal são coisas naturais que acontecem naquele ambiente. (T9A2)

SD 177: O início do estágio foi um desafio. (T8A4)

Fonte: A autora.

A formulação desses discursos pode ser atravessada pelo discurso pedagógico que orienta e direciona, pelo conhecimento prévio e atual que o aluno possui sobre aquele tipo ou gênero textual e pelo desejo de atendimento à estrutura e às regras delimitadas para o gênero em questão. De modo complementar, temos uma produção de saberes que é decorrente da mobilização do histórico, do social e das condições de produção desses discursos. Nesse sentido, Orlandi (2009, p. 76) afirma que, “como autor, o sujeito ao mesmo tempo em que reconhece uma exterioridade, à qual ele deve se referir, ele também se remete a sua interioridade, construindo desse modo sua identidade como autor.”.

Temos exemplos de regularidades discursivas que emergem a referência a experiências e vivências pessoais na totalidade textual das SDs elencadas no Quadro 18, por isso não destacamos em negrito nenhuma marca linguística específica nas SDs. Porém, queremos ressaltar algumas especificidades que ocorrem. Nas SDs 137 a 157, o sujeito-autor mobiliza os depoimentos pessoais fazendo uso da primeira pessoa do singular – eu – com o pronome apresentado de modo explícito ou com o sujeito oculto, marcado somente pela conjugação verbal. Nas SDs 158 à 161 é utilizada a primeira pessoa do plural – nós – expressa especificamente pelo sujeito oculto com conjugação verbal correspondente.

Finalmente, nas SDs 162 à 177, vemos a mobilização de formas impessoais, como o uso de terceira pessoa e conjugação verbal também correspondente. Nesse último caso, temos a abertura para a reflexão sobre o texto como espaço de tensão entre a formalidade da língua e a criação própria, a liberdade de se escrever como quiser, de modo particular, singular. As materialidades discursivas nos mostram como o texto não é uma tessitura transparente, ou seja, é um local de aparecimento do equívoco, da incompletude, do deslize, da opacidade da língua.

As marcas de subjetivação do autor em seu texto expressam a aproximação desse com seu dizer, com a avaliação, o posicionamento crítico, a opinião e a colocação particular do acadêmico, mesmo que em outras partes do texto estejam presentes marcas que produzem efeitos de impessoalidade e de objetividade, marcando o distanciamento do autor em relação ao texto.

Os sujeitos, ao sentirem-se autorizados a escrever de maneira mais “livre”, mesmo na universidade, inscrevem-se, não neutralizando a sua voz e não apagando as marcas do “eu”, entretanto, ao mesmo tempo que têm a permissão para não utilizar formas impessoais ou outras formalidades da escrita acadêmica, pelo lapso e pelo deslize, podem acabar utilizando-as em meio a depoimentos pessoais que demonstram grande aproximação com o dizer produzido.

4.2.2.5 O diálogo com o leitor

Nesta subseção, tratamos sobre as pistas linguístico-discursivas que se regularizam nas SDs, que demonstram uma tentativa, por parte do sujeito-autor, de um diálogo com o leitor. Apesar de ser uma marca que não perpassa mais de um texto do *corpus*, estando presente apenas em T5A3, em nosso entendimento, essa é uma importante marca discursiva de aproximação do autor com o dizer, pois o acadêmico utiliza expressões que remetem a questionamentos e reflexões propostas ao leitor, em uma espécie de “conversa” com o mesmo em alguns momentos, como é possível observar nas SDs do Quadro 19.

Quadro 19 - O diálogo com o leitor

Sequências Discursivas: O diálogo com o leitor
SD 178: Você se questiona sobre o mundo e as coisas que nele existem, bem como se o que as pessoas creem é verdade. (T5A3)
SD 179: Quando você é criança você vê o mundo de outro ângulo. (T5A3)
SD 180: Mas, não pense que estávamos em lugar qualquer, onde brigas eram aceitas naquela idade. (T5A3)
SD 181: [...] – e não pense que isso se dava pelo fato de minha mãe ser professora na mesma escola [...] (T5A3)
SD 182: Se doeu? Não em mim. (T5A3)

Fonte: A autora.

O jogo do *eu* e do *tu*, do acadêmico e do leitor, marca uma estratégia de interlocução que rompe com a escrita acadêmica. Conforme pode ser visto no Quadro 19, somente no texto T5A3 emergimos essa pista linguístico-discursiva de aproximação do sujeito-autor em relação ao dizer.

Nas SDs 178 e 179 o sujeito-autor utiliza a palavra **você**, que, ao mesmo tempo, pode remeter a ele mesmo, no sentido de “nós nos questionamos” ou “eu me questiono” e “Quando nós somos crianças”, como também se relaciona ao leitor, na ideia de “indivíduo” que *se questiona* e que *é criança*. Essa tentativa de interlocução demonstra não só um diálogo com o leitor, mas também consigo mesmo, pois o acadêmico inclui-se na interlocução. Nesse caso, o uso do pronome *você* aciona o outro como constitutivo do dizer e do próprio sujeito, que engloba o outro e a si mesmo por meio desse recurso linguístico, buscando um efeito de interlocução (ilusória). As SDs 180 e 181 indicam dois momentos do texto em que são usadas as expressões **não pense**, que marcam o diálogo direto com o leitor, por meio da expressão no modo verbal imperativo negativo. Finalmente, na SD 182 vemos um questionamento, **Se doeu?**, que também direciona-se ao leitor.

Com esse diálogo com o leitor, o autor marca seu imaginário de que está produzindo o texto para outra pessoa. Firma-se uma interlocução afetiva, com a proposta de que o outro precisa ser levado, conduzido no/pelo texto; o autor, pelo diálogo com o leitor, verifica se ele chegou até determinado ponto do texto. Essas formas são uma maneira de estabelecer um comprometimento do texto com o leitor e do leitor com o texto. Ao promover esse projeto de dizer, procura convencer o outro. Pensamos que essa marca linguístico-discursiva é relevante para a análise porque ela representa um afastamento dos modos de operar da escrita acadêmica, tendo em vista que o diálogo direto com o leitor não é comum no imbricamento do discurso científico e acadêmico, que geralmente tem o objeto como foco do dizer.

Nossa interpretação em relação a essas SDs é a de que o efeito de diálogo com o leitor é uma marca linguístico-discursiva que produz efeitos de autoria que demonstram a aproximação do sujeito-autor com o dizer, tendo em vista que, ao utilizar esse recurso discursivo, promove-se uma condução do leitor pelo texto e a tentativa de desencadeamento de uma situação comunicativa bilateral. Nesse sentido, o sujeito-autor busca envolver e conduzir o leitor pelo seu discurso, pelas suas ideias, gerando um efeito de participação ativa do leitor na construção do texto, principalmente.

Ocorre, então, o efeito desse enlace do leitor (interlocutor) ao projeto discursivo de quem fala esse dizer e ao próprio sujeito que se põe a dizer, pelo questionamento (SD 182) e pela “ordem” dada pelo sujeito-autor (SDs 180 e 181), principalmente, já que, a partir desses comandos postos pelo autor o leitor pode questionar, acreditar, refletir, duvidar e dialogar mentalmente com o texto e com o autor. Nesse processo de “conversar” com o leitor, notamos o sujeito “trabalhando a articulação interioridade/exterioridade [...]” (ORLANDI, 2009, p. 76),

e, desse modo, são produzidos efeitos de autoria pela inscrição da subjetividade nos dizeres postos em jogo nessa interação (ilusória) entre autor e leitor por meio do texto.

4.3 O PERCURSO FORMATIVO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA

Partimos da premissa de que, ao adentrar na universidade, o sujeito insere-se na posição-sujeito de aluno, mas a posição-sujeito de autor só é alçada quando este inicia as práticas da escrita acadêmica, inserindo-se no discurso acadêmico. E, de modo complementar, podemos afirmar que essa assunção à posição de sujeito-autor só será efetivada com a inserção e prática no discurso científico, que é a base do discurso acadêmico. Após a análise das principais materialidades linguístico-discursivas relacionadas aos modos de inscrição da subjetividade nas produções textuais dos acadêmicos em seu percurso formativo no curso de Letras – Português, sob a perspectiva do distanciamento e da aproximação do sujeito-autor em relação ao dizer, podemos afirmar que essas marcas perpassam os discursos elaborados nas distintas fases do curso, produzindo efeitos de sentido. Essas pistas linguístico-discursivas não produzem efeitos de autoria em seu funcionamento isolado, mas em sua relação com o texto como um todo e com a exterioridade que constitui o discurso, cujas condições de produção evoluem as determinações estabelecidas para as práticas de escrita na universidade. Nossa reflexão, portanto, nesta seção, é referente à existência de inscrição do sujeito-autor de maneira mais ou menos marcada em seus textos em determinados momentos do curso, no decorrer do processo formativo, além de problematizarmos como se dá esse funcionamento discursivo e quais efeitos de sentidos são produzidos, tendo como base os principais resultados mostrados nas análises realizadas nas seções anteriores (4.2.1 e 4.2.2).

Consoante ao que postula Orlandi (2009), a constituição da autoria ocorre quando o sujeito, inscrito em determinada posição discursiva, assume a responsabilidade pela organização, coerência e unidade do seu dizer. Ao produzir um texto, o acadêmico coloca-se, então, como responsável pelo dizer, portanto, nossas análises foram norteadas pela noção de que o efeito de autoria está sempre presente nas textualidades. Orlandi (1996, p. 15), afirma que:

O texto é essa peça significativa que, por um gesto de autoria, resulta da relação do 'sítio significante' com a exterioridade. Nesse sentido, o autor é carregado pela força da materialidade do texto, materialidade essa que é função do gesto de interpretação

(do trabalho da autoria) na sua relação determinada (historicamente) com a exterioridade, pelo interdiscurso.

A produção de um gesto autoral está ligada, então, à polissemia, à tomada de posição, à interpretação. Acreditamos que os acadêmicos constituem seus textos – pelo discurso acadêmico – de modo heterogêneo e gradativo no decorrer da formação, inserindo-se com mais ou menos visibilidade em seu dizer à medida que se sentem autorizados a se mostrarem ou que se veem impelidos ou orientados a se distanciarem do que escrevem, tudo isso como parte de um processo de “[...] construção da pertença do estudante à comunidade discursiva acadêmica.”. (BONINI; FIGUEIREDO, 2010, p. 123).

A seguir, no Quadro 20, vemos o delineamento da construção discursiva das principais marcas linguístico-discursivas analisadas nos textos, que produzem efeitos de autoria e que representam a aproximação e o distanciamento do sujeito-autor em relação ao dizer.

Quadro 20 - Principais regularidades linguístico-discursivas da constituição da autoria no percurso formativo

Texto	Fase	Principais regularidades de marcas linguístico-discursivas de constituição da autoria							
		Distanciamento			Aproximação				
		Impessoalidade	Citações	Menção à voz do outro	Metáfora	Adjetivação	Pessoalidade: primeira pessoa	Referência a experiências e a vivências pessoais (o dizer de si)	Diálogo com o leitor
T1A1 (Resenha)	1 ^a	X	X ¹⁹	X	X				
T1A2 (Prova)	1 ^a	X	X	X					
T1A3 (Resenha)	1 ^a	X	X	X	X				
T1A4 (Resenha)	1 ^a	X	X ²⁰	X	X	X			
T2A3 (Artigo)	2 ^a	X	X	X					
T5A1 (Prova)	5 ^a	X	X	X					
T5A2 (Prova)	5 ^a	X	X	X					
T5A3 (Texto de memórias)	5 ^a				X	X	X	X	X
T5A4 (Prova)	5 ^a	X	X	X					
T6A3 (Artigo)	6 ^a	X	X	X					
T8A1 (Ensaio Individual I)	8 ^a	X			X	X		X	
T8A2 (Ensaio Individual I)	8 ^a	X			X	X	X	X	
T8A3 (Ensaio Individual I)	8 ^a		X	X	X	X	X	X	
T8A4 (Ensaio Individual I)	8 ^a				X	X	X	X	
T9A1 (Ensaio Individual II)	9 ^a	X			X	X		X	
T9A2 (Ensaio Individual II)	9 ^a	X			X	X		X	
T9A3 (Ensaio Individual II)	9 ^a		X	X	X	X	X	X	
T9A4 (Ensaio Individual II)	9 ^a				X	X	X	X	

Fonte: A autora.

Os textos que compõem o *corpus* desta pesquisa são amostras de um discurso acadêmico no qual o sujeito remete a outros discursos, aos já-ditos, sendo afetado pelos esquecimentos propostos por Pêcheux (1995), segundo os quais o sujeito pensa estar produzindo algo original e que só poderia ser dito daquele modo. O sujeito, de acordo com Ferreira (2001, p. 22-23), é o resultado da relação entre a linguagem e a história, “[...] o sujeito do discurso não é totalmente livre, nem totalmente determinado por mecanismos exteriores. O sujeito é constituído a partir da relação com o outro, nunca sendo fonte única do sentido, tampouco elemento onde se origina o discurso.”. Nessa mesma perspectiva, Orlandi (2005)

¹⁹ Conforme explicamos nas análises do RD 1, o texto T1A1 é apresentado de maneira predominantemente parafrástica, com apresentação da referência da obra (autor e ano) no início do texto.

²⁰ Conforme explicamos nas análises do RD 1, o texto T1A4 é apresentado de maneira predominantemente parafrástica, com apresentação da referência da obra (autor e ano) no início do texto.

parte da noção de função-autor elaborada por Foucault e a reformula, dentro da AD pecheuxtiana, considerando a interpelação pela ideologia que perpassa a produção dos discursos e a autoria como princípio da textualidade. Para a autora, os sujeitos são sempre interpelados pelo ideológico, pelo histórico, pela memória, pela exterioridade, pelas relações de poder e pela relação com o outro ao produzirem seus discursos, por isso, “[...] o sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele.” (ORLANDI, 2009, p. 32).

Nessa perspectiva, tendo como base os textos produzidos nas fases iniciais – que estão situados no ponto de partida, no início da trajetória do acadêmico – nas fases intermediárias, e nas fases finais – o ponto de chegada, culminando no fim do processo formativo – analisamos essa escrita acadêmica que é incidida pelo discurso científico e pautada no modo de funcionamento dos gêneros textuais comuns à esfera acadêmica, além de estar submetida aos efeitos do discurso pedagógico que orienta e avalia os textos e ao discurso institucional que norteia as práticas de escrita na universidade em/pela sua memória documental-institucional.

Os discursos científico e pedagógico entrecruzam-se na formação do discurso acadêmico. A cientificidade é inerente à formação do sujeito na posição de acadêmico e pesquisador, sendo assim, o discurso acadêmico investido na assimilação do discurso científico é moldado pela objetividade e neutralidade do e no dizer. Para Senem (2017, p. 39), o “[...] modo de apropriação e de inscrição a esse discurso da ciência – materializado a partir da entrada no discurso acadêmico – acontece agenciado no âmbito do processo de ensino a aprendizagem dessa escrita, ou seja, atravessado pelo modo de funcionamento, também, do discurso pedagógico [...]”. O discurso pedagógico refere-se ao processo de ensino-aprendizagem, no qual geralmente o professor orienta e conduz o aluno em suas práticas de escrita.

Tendo como base esse imbricamento, buscamos produzir mais gestos de interpretação, que Orlandi (2009, p. 26) define como aqueles que “[...] constituem o que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender”, portanto, visamos analisar, sob o viés do discurso, os efeitos de autoria produzidos pelas diferentes estratégias linguístico-discursivas de inscrição do sujeito no dizer no percurso formativo. Foi possível depreender das análises que o autor faz uso de diferentes modos de posicionar-se e inscrever-se no texto, seja com mais ou menos visibilidade, e, apesar do imaginário de obrigatoriedade de produção de um discurso sempre objetivo, neutro e impessoal na universidade, há sempre um cruzamento da objetividade – cujo foco recai sobre o objeto – com a subjetividade – focada no sujeito – nos textos, sendo que, “[...] esta subjetividade, o locutor pode fazê-la ressaltar ou apagar-se, segundo se submeta mais ou menos fortemente às expectativas institucionais.” (POSSENTI, 1986, p. 73-74).

O autor, de acordo com Orlandi (1996, p. 73), é “[...] a representação de unidade e delimita-se na prática social como uma função específica do sujeito [...]”. O que constatamos, em nosso gesto analítico, é que o sujeito-autor deixa marcas de suas escolhas, que representam um modo particular de se inscrever nos dizeres, tanto pela aproximação quanto pelo distanciamento em relação ao dizer e, nesse movimento, “‘aprende’ a assumir o papel de autor e aquilo que ele implica.”. (ORLANDI, 2009, p. 76). Quando o autor faz uso de materialidades linguístico-discursivas como a adjetivação, a metaforização, a pessoalidade pelo uso da primeira pessoa, a menção a experiências pessoais e o diálogo com o leitor, interpretamos que ele está inscrevendo-se de forma mais explícita nos seus discursos, produzindo efeitos de autoria que se ligam a uma maior subjetividade. Por outro lado, ao utilizar marcas linguístico-discursivas como a impessoalidade, as citações e a menção à voz de outros, vemos que ele está ainda assim alçando-se à função-autor, pois todas essas escolhas e recortes elaborados pelo acadêmico produzem efeitos de autoria, todavia, isso ocorre de modo mais implícito, com um gesto de inscrição menos marcado no dizer, mas que se filia a uma autoria que atende ao modo de funcionamento dos dizeres na e pela escrita acadêmica.

Cabe lembrarmos que as escolhas são “[...] efeito de uma multiplicidade de alternativas – decorrente de concepções de língua como objetos heterogêneos – diante das quais escolher não é um ato de liberdade, mas o efeito de uma inscrição (seja genérica, seja social, seja discursiva).” (POSSENTI, 2001, p. 93-94). Dessa forma, ao produzir seus textos e fazer uso de recursos linguístico-discursivos que sugerem efeitos de distanciamento ou de aproximação em relação ao dizer, entre outros, o sujeito está (in)conscientemente seguindo o que julga ser mais adequado para a construção da textualidade. Assim, precisa mobilizar um gesto de interpretação, uma tomada de decisão, seja ao inscrever-se de modo mais ou menos explícito no dizer, além de outras possíveis escolhas, porém, em qualquer dos casos, está constituindo efeitos de autoria.

Alguns textos acadêmicos podem apresentar uma ocorrência maior de marcas de objetividade na linguagem, principalmente aqueles que são considerados como mais comuns à esfera científica, como artigos, resenhas, monografias e fichamentos, por exemplo. A mobilização de marcas deste estilo produzem também efeitos de autoria, entretanto, é uma autoria marcada pela falta, pelo apagamento e pelo distanciamento – propositais e derivados de escolhas do sujeito que se responsabiliza pelo dizer. Como neste estudo levamos em conta que “[...] não há texto sem autor” (ORLANDI, 2005, p. 91) e que “[...] há função-autor desde que haja um sujeito que se coloca na origem do dizer, produzindo o efeito de coerência, não contradição e fim” (ORLANDI, 2005, p. 91), ao observarmos as marcas de distanciamento do

sujeito-autor em relação ao dizer não podemos, portanto, remeter essa característica à falta de autoria, mas sim à constituição de um efeito de autoria típico da escrita acadêmica que representa uma forma de o autor responsabilizar-se pelo que se diz, pelo que se escolhe e o seguimento de delimitações, normas e coerções que os discursos científico e pedagógico determinam.

Por outro lado, consideramos que por meio do uso de recursos linguístico-discursivos de aproximação do sujeito-autor com o dizer “[...] há um espaço para o eu [...]” (POSSENTI, 1995, p. 50), ou seja, são modos que o acadêmico encontra para mostrar-se em seu dizer e romper com as prescrições e delimitações da escrita acadêmica, norteadas pelo discurso científico, principalmente. Nesse âmbito em que as FDs predominantes determinam uma escrita que contemple preceitos de impessoalidade, objetividade, cientificidade e neutralidade, o sujeito busca seu espaço para constituir-se como autor, marcando-se em seu dizer.

Sendo assim, no contexto acadêmico, os sujeitos escrevem e produzem marcas, visíveis ou não, em seus discursos, que transparecem a existência de dizeres que são colocados em jogo pela negociação entre o (des)aparecimento da própria voz e da voz do outro. Trata-se de um processo de (des)autorizações que permeiam a formulação de discursos na universidade e que convergem para um fim específico: a produção do discurso da verdade – científica – que regula o funcionamento e a circulação dos discursos nesse âmbito. Nesse viés, sabemos que o enunciador geralmente se oculta no discurso científico – base do discurso acadêmico – e esse acaba sendo o principal direcionamento da escrita acadêmica. Alguns aspectos inerentes à escrita acadêmica são vistos por Braga (2015) como limitadores da autoria do sujeito, como a adequação às exigências do discurso científico, que pede por neutralidade e verdade. Segundo Braga (2015, p. 152):

Em virtude disso, quanto mais o sujeito na posição de aluno-universitário estiver preso aos aspectos internos e externos à composição dessa escrita, mais propenso estará de se distanciar de escrever e inscrever-se à letra. Do mesmo modo, quanto mais permitir-se dizer descolado do dizer do outro de modo a produzir um dizer outro, mais autoral poderá ser seu projeto de discurso. No entanto, um problema se instaura, ao fazer isso, incorre ao risco de ser destituído de pertença à escrita acadêmica.

Ainda nesse contexto, as práticas de escrita que permeiam essa fase formativa são constitutivas tanto do lugar quanto do próprio sujeito na posição de aluno universitário, bem como fazem parte do processo para o desenvolvimento das habilidades que se espera no tangente à produção desse aluno, que é, ao mesmo tempo, estudante, professor de português em formação, pois “[...] na universidade, como na vida social em geral, ao usar a língua, nas

diferentes e múltiplas situações sociais, axiologicamente assume-se diferentes papéis” (PEREIRA; BRAGA, 2015, p. 313), e, ainda, precisa ser autor de seu projeto discursivo.

Ao analisarmos o Quadro 21, vemos que a regularidade de marcas linguístico-discursivas que produzem efeitos de distanciamento e aproximação do sujeito-autor em relação ao dizer perpassam as fases iniciais, intermediárias e finais do curso, porém há uma modulação das marcas predominantes em cada uma das fases. Ao analisarmos a constituição da autoria em textos produzidos em um percurso formativo, temos que levar em consideração que cada texto foi elaborado em um determinado semestre da formação, isto é, naquele momento do curso o sujeito-autor produziu sentidos de uma forma, mas, possivelmente, em outra fase do curso, a produção daquele mesmo texto poderia ocorrer de modo diferente, tendo em vista a construção de conhecimentos gradativa que geralmente tende a ocorrer no processo de formação.

Ao refletirmos sobre os textos T1A1, T1A3 e T1A4, nomeados pelos acadêmicos como resenhas, vemos que eles foram produzidos no primeiro semestre em que o sujeito acessou a posição de aluno-universitário. Notamos, também, ao ler os textos na íntegra, que eles apresentam dizeres parafrásticos, em sua maioria, e uma concordância com o autor e os dizeres do texto-fonte. Então, perguntamo-nos: uma resenha produzida na oitava fase do curso manteria as mesmas marcas de autoria de uma resenha elaborada na primeira fase do curso? Podemos ponderar que, pelo olhar do gênero do discurso, de suas características estruturais e metodológicas, provavelmente seriam iguais, pois mobilizariam uma apresentação, uma apreciação, uma avaliação e uma indicação, todavia, a construção discursiva do texto poderia variar, levando-se em conta que o acadêmico pode ter acumulado mais experiências e aprendido mais sobre como elaborar seu posicionamento crítico em relação aos dizeres do outro.

Ao considerarmos o texto T1A2 (produzido na primeira fase) e T5A1, T5A2 e T5A4 (produzidos na quinta fase), nomeados pelos acadêmicos como “prova”, notamos regularidades linguístico-discursivas somente relacionadas ao distanciamento do sujeito-autor em relação ao dizer. Com exceção de T1A2, todos os outros textos foram feitos em uma fase intermediária da formação do acadêmico, momento esse em que, assim como nas fases iniciais, o sujeito ainda está fortemente incidido pelas coerções da escrita acadêmica que preza pela cientificidade, pois o acadêmico tende a “confiar” cada vez mais no amparo da voz do outro como sinal de credibilidade, validade e verdade em sua escrita. Conforme Ferraz e Silva (2008, p. 363):

[...] da educação básica à universidade, quando desafiados a produzir textos, trilham em busca de “vozes” que indiquem caminhos e/ou confirmem suas opções, mas terminam por apropriar-se de uma forma de dizer/escrever na qual não se dão ao direito e ao prazer de escolher, selecionar, organizar e decidir sobre o conteúdo

temático a ser tecido. Não imprimem no texto um estilo pessoal; esvazia-o da sua existência concreta.

Ainda como parte de nossa reflexão, constatamos que T1A2, T5A2 e T5A4 apresentam perguntas e guiam a elaboração de respostas dissertativas, amparadas majoritariamente por dizeres parafrásticos; enquanto T5A1 não expõe a existência de questões a serem respondidas, mas é elaborado um texto que contém uma introdução, um desenvolvimento em quatro seções e as considerações finais. A partir disso, somos levados também a refletir sobre os diferentes tipos de propostas de prova que podem circular no contexto acadêmico, ou seja, sobre quais as condições de produção possíveis ao redor da elaboração de uma prova. Não basta, portanto, considerar somente o modo como o acadêmico nomeou e produziu essa prova, pois não é somente o enunciado e as respostas das questões que estão em jogo. Se uma prova for realizada de maneira presencial, na sala de aula da universidade, por exemplo, pode não haver a possibilidade de uso de referências por parte do aluno, a não ser que seja permitida a consulta a bibliografias. Por outro lado, no caso da prova poder ser realizada em casa, com entrega em outra data, ou, então, na realização de uma prova por meio de plataformas virtuais, como o *moodle*, por exemplo, pode haver a oportunidade de consulta a conteúdos e diferentes materiais de apoio.

Ainda em relação à prova, sabemos que ela é considerada uma instância avaliativa, na qual o acadêmico vai mostrar sua habilidade de produção de uma resposta, independentemente se é por meio de um artigo, uma crônica, com ou sem respaldo em aporte teórico. Entretanto, o imaginário predominante é de que em uma prova as respostas de todos os alunos, quando a realizam individualmente, tendem a ser iguais ou parecidas, então, nesse caso, não há muito espaço para uma autoria, tendo em vista que o que está em jogo é, na maioria das vezes, a memorização, a comprovação da assimilação de um saber ou conceito, por meio de uma resposta que se repete, que deve/pode ser igual para todos. Podemos dizer que todos os gêneros textuais abrem espaço para a constituição da autoria, mas alguns deles são profícuos à inscrição do sujeito no dizer; a prova, por exemplo, poderia ser menos propensa a inscrição da subjetividade, mas, em alguns casos, pode acabar sendo mais autoral que uma resenha, por exemplo, dependendo dos modos de produção.

Dois textos que também foram objeto de análise desta pesquisa são os nomeados pelos alunos como artigo, e produzidos na segunda fase do curso – T2A3 – e na sexta fase – T6A3. Essas produções também são caracterizadas pela ocorrência de marcas linguístico-discursivas que produzem predominantemente efeitos de autoria a partir de um distanciamento do sujeito-autor em relação ao dizer. Reafirmamos que tanto no delineamento inicial do curso quanto no

intermediário, é comum que o aluno prenda-se aos modos mais objetivos e impessoais de escrita, por influência do contato e do aprendizado das regras e delimitações do discurso acadêmico e científico, principalmente.

Finalmente, ao nos referirmos a T5A3, o texto de memórias, T8A1, T8A2, T8A3 e T8A4, o Ensaio Individual I, e T9A1, T9A2, T9A3 e T9A4, o Ensaio Individual II, percebemos o compartilhamento de marcas de autoria semelhantes, de aproximação do sujeito em relação ao dizer, ou seja, regularidades que apontam para os mesmos efeitos de sentidos, principalmente com o uso de primeira pessoa, adjetivação, metáforas, referências afetivas, entre outros elementos linguístico-discursivos que remetem a uma condução mais particular e íntima, apesar de ainda ocorrer um discreto deslize para os modos de distanciamento do autor em relação ao dizer. No texto de memórias, T5A3, especificamente, temos o desenvolvimento de uma narrativa supostamente aportada nas lembranças do acadêmico em relação à infância. Trata-se de um texto com marcas mais visíveis da inscrição do autor em seu dizer, uma vez que este sente-se autorizado a revelar sua própria história. Nos ensaios individuais, em diversos momentos dos textos, os acadêmicos expuseram afirmações, aspirações, predições e comparações, principalmente, para referir-se ao fazer docente. Além disso, em todos os ensaios individuais houve a exposição das práticas e do ambiente em que ocorreu o estágio, em forma de contextualização e menção à temporalidade dos fatos.

Em relação aos ensaios individuais, é importante ressaltar, também, que em T8A1, T8A2 (de maneira predominante), T9A1 e T9A2 o sujeito-autor mobiliza a referência impessoal, enquanto em T8A3, T8A4, T9A3 e T9A4 ocorre o uso da primeira pessoa do singular e do plural. Assim sendo, nos mesmos textos, produzidos pelos alunos supostamente sob as mesmas orientações por parte do professor, foram escolhidas diferentes maneiras de constituição do discurso em relação às formas de marcação do sujeito no texto, seja pela inserção ou aproximação (pessoalidade) ou pela falta de inscrição ou distanciamento em relação ao dizer (impessoalidade).

Nos textos nomeados como ensaios individuais, vemos a apropriação do gênero relato pessoal como forma de expor as experiências do período de execução do estágio de docência, sendo assim, ocorre uma maior abertura para a subjetivação nessa escrita que expõe, predominantemente, o dizer de si. Temos em mente que não se trata de um relato qualquer, é um texto que está contido dentro do relatório de estágio, produção que marca, além da finalização de uma disciplina, o efeito de fecho de um processo, a culminância do percurso formativo. Para Pereira e Braga (2015, p. 313, grifos dos autores), “[...] a entrega de um *relatório de estágio* ao final do período do curso é requisito (parcial ou final) para o término da

graduação e a obtenção do grau de graduado”, assim sendo, sem ele não ocorre a finalização da formação, por isso a relevância dessa produção textual perante todas as outras desenvolvidas durante o curso. No contexto de nossa pesquisa, o relatório de estágio é um texto composto por diferentes produções que possui destaque entre as outras desenvolvidas durante o curso, pois é um requisito para a obtenção do título de licenciado em Letras.

Tendo em vista os ensaios produzidos como parte do relatório de estágio, refletimos sobre os sentidos emergidos a partir desses textos e sua significação para os próprios acadêmicos. O relatório de estágio dos alunos participantes desta pesquisa foi produzido em duplas, bem como a execução do estágio de docência, porém, o ensaio individual, como o próprio nome diz, foi elaborado de maneira particular, sendo um canal para a exposição das percepções sob o ponto de vista de cada componente da dupla em relação à experiência vivenciada.

Após essa abordagem mais geral sobre os textos que compõem o *corpus*, situados nesse percurso formativo, acreditamos ser importante apresentarmos nosso gesto analítico sobre a transição de posições-autoria que ocorre nesse processo, levando em consideração que são traçados diferentes caminhos de assunção à autoria nas fases do curso. Quando o aluno entra na universidade, ele diz muito daquilo que ele pensa que a universidade – e o professor – querem ouvir dele, ou seja, ele escreve de acordo com o que lhe é ensinado e com o imaginário que se tem sobre os gêneros que mais circulam na esfera acadêmica, por isso privilegia as formas impessoais e a neutralidade, por exemplo, porém, nessa direção, pode já começar a deslizar discretamente para a subjetividade mais explícita em alguns momentos. Nessa visão, Braga (2015, p. 143) afirma que “[...] em geral, a apropriação do gênero acadêmico para aquele que inicia sua trajetória nesse campo é gradual, lenta, ascendente e, sobretudo, controlada por aquilo que pode e deve ser dito nessa esfera.”. Assim, temos, nessa fase inicial do percurso formativo, um aluno um tanto mais assujeitado, que atende às propostas da escrita acadêmica, na maioria das vezes, mas sem imprimir de modo mais marcado a subjetividade no texto.

Estamos pensando principalmente nas fases iniciais, nas quais o aluno ainda não está habituado a colocar-se como produtor de sentidos na universidade, pois trata-se dos primeiros passos de um aluno em construção, constituindo-se como pesquisador, professor em formação, autor. Pensamos que nessa introdução ao contexto universitário o aluno prefere seguir as principais normas que permeiam o imaginário das normas da escrita acadêmica e não esboçar tantas marcas de subjetividade. O mesmo ocorre nas fases intermediárias do curso, nas quais predominam as marcas de distanciamento do sujeito em relação ao dizer, mas onde também há um escape para a inscrição do sujeito em um gênero mais aberto à personalidade.

Após ter percorrido todo o percurso formativo universitário, esse acadêmico se permite mostrar-se, pois tem a dizer de si, marcando sua entrada nesse lugar do jogo de ruptura com os dizeres da escrita acadêmica, que apresenta, majoritariamente, “[...] a exigência do rigor científico no texto, de modo que subjetividades e emoções pessoais não apareçam, fazendo uso de linguagem impessoal e objetiva (de sentido único) [...]”. (BRAGA; SENEM, 2017b, p. 355). Nos ensaios individuais, principalmente, alça-se a um momento que, embora compartilhado com um colega, fez parte de sua vivência pessoal, como acadêmico e professor em formação. Não é somente o gênero textual que está permitindo essa inscrição do sujeito no dizer, mas o fato de ele estar saindo da universidade, de ele estar narrando de si. O ensaio individual, caracterizado pelo relatar, situado no interior do relatório de estágio, é parte de seu último texto, escrito na fase e no momento em que o acadêmico despede-se, finaliza o curso, deixando de ser aluno e tornando-se professor. A aproximação com o contexto escolar é mais comum nas últimas fases do curso, mas representa um desafio nas fases iniciais, portanto, pensamos que o acadêmico inicia e desenvolve seu percurso escrevendo sobre o que ele vê e estuda dentro da universidade, mas quando ele vai para fora da universidade e experimenta a docência pelo viés do estágio, ele passa a escrever também sobre o que vê e vive nesse espaço exterior ao universitário.

Esse acadêmico que sempre resenhou autores do campo científico de Letras, que falou sobre teorias, que conceituou, agora percebe que é o momento de dizer de si, de mostrar sua voz, já situando-se no papel de professor. Observamos, então, que quanto mais o aluno fala de dentro da universidade, mais ele se coloca para fora dela, porém, quando ele chega no seu último texto – o relatório de estágio, dentro do qual ele produz o ensaio individual, entre outras produções – ele vai para fora da universidade, observa a escola, os alunos e os professores, volta para a universidade e, finalmente, sente-se respaldado para inscrever-se em seu dizer, falando sobre um objeto exterior à universidade, relatando o que ele viu e aprendeu. Nesse momento, parece que a autoria se instaura com mais intensidade, representando o acadêmico que é graduando, licenciando, mas que está se constituindo como professor habilitado para o exercício da docência. Seguindo nessa análise, constatamos que “[...] o sentido não existe em si mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas.”. (ORLANDI, 2009, p. 42).

Portanto, o Quadro 21 nos mostra um delineamento de inscrição menos marcada do sujeito-autor em seu dizer nas fases iniciais e intermediárias do curso e uma inscrição mais marcada nas fases finais, considerando os textos que compõem o *corpus* da pesquisa. Por conseguinte, verificamos que diferentes posições-sujeito viabilizam a apropriação do discurso

acadêmico, em suas condições de produção, de modo que ocorra uma inscrição mais ou menos marcada do sujeito na posição de aluno-universitário, de licenciando, de professor em formação. Para Pereira e Braga (2015, p. 313),

[...] ao escrever na universidade, estamos, dentre outras ações, instituindo relações sociais e nos posicionando em papéis específicos: aluno, acadêmico, pesquisador, profissional em formação, etc., que não apenas legitimam nossos textos-enunciados em situações particulares, como, por outro lado, os consubstanciam de sentido.

A interpretação mobilizada pela AD viabilizou, nesta pesquisa, a busca por efeitos de sentido produzidos nos/pelos textos dos alunos em relação à regularidade dos modos como o sujeito se inscreve ou não no texto, produzindo efeitos de autoria, observando que não são as marcas linguístico-discursivas que garantem ou não a autoria, mas as formas como elas produzem os efeitos de autoria no decorrer do percurso formativo. Dada, então, a análise do Quadro 21, conseguimos complementar nossos gestos de interpretação já delineados nas seções anteriores, constatando que o sujeito sujeito-autor, na posição de acadêmico, subjetiva-se de diferentes formas em seus textos produzidos no decorrer do percurso formativo no curso de Letras – Português da UFSC.

Os funcionamentos dos discursos acadêmico, científico e pedagógico entram em cena quando discutimos sobre a escrita acadêmica, que se situa na tensão entre esses diferentes discursos e em meio a relações políticas e de poder, sendo que tudo isso faz parte de suas condições de produção. Nesse sentido, “[...] as práticas de escrita na universidade se configuram na medida em que o sujeito, na posição de aluno-universitário, inscreve-se no discurso acadêmico, guiado pelo discurso pedagógico, visando à produção e o efeito de discurso da ciência.” (BRAGA; SENEM, 2017b, p. 354). Tendo em vista os discursos acadêmico, científico e pedagógico, que regulam o funcionamento da escrita acadêmica e considerando as condições de produção em geral, notamos uma inscrição mais discreta nas primeiras fases do curso, acreditando que, neste momento de ingresso e trajetória inicial, o aluno é orientado pelo discurso pedagógico a seguir modelos e contemplar, preferencialmente, a impessoalidade e o uso de discursos reconhecidos pela ciência. Temos em vista, também, que o alçamento à função-autor situa o acadêmico em diferentes posições durante o processo formativo.

Nas fases intermediárias, temos um discurso ainda marcado pelo distanciamento do sujeito-autor em relação ao dizer, mas com um deslize para a subjetividade em uma das produções, principalmente. Vemos, então, uma marca de aproximação mais parecida com o que vamos encontrar no final do percurso. Acreditamos que, apesar de o texto de memórias

apresentar marcas linguísticas que favorecem o gênero literário e a entrada para a subjetividade, não é somente o gênero que determina a inscrição do acadêmico em seu dizer nesse texto, mas analisamos que ele escreve sobre si, ainda marcado na posição-sujeito de aluno. Nesse momento, ele ainda não falaria na posição-sujeito de professor.

Nas fases finais, a partir da análise dos textos enviados pelos acadêmicos para a pesquisa, vemos um efeito de autoria mais marcado pela subjetivação, pois há um deslocamento da posição de aluno para a posição de professor, já que nos relatos ele expõe seu dizer ainda como acadêmico, mas com olhar de observação de professor, estagiário, aspirante a professor. Nas outras fases ele também está se constituindo como autor, mas quando entra no percurso formativo ele se aproxima da autoria na posição de acadêmico e quando sai deixa marcas em seus textos dessa posição do lugar também de professor. Quando esse aluno sai da universidade para realizar o estágio de docência, tendo consigo o que produziu em seu percurso em termos de saberes e de conhecimento, lá fora, em sala de aula, ele olha, observa, dá aula, produz argumentos para fundamentar seu dizer e então, volta para a universidade e produz seu relato e se inscreve como sujeito-autor ainda na posição de aluno, mas já alicerçado na posição-sujeito de professor.

Temos, então, um percurso de autoria marcado, inicialmente, pela posição-sujeito de aluno e, ao final, pelo deslocamento dessa autoria para uma aproximação com a posição-sujeito professor. Percebemos, então, uma passagem, uma transição entre um lugar de autoria para outro no decorrer do percurso formativo. Ele entra no lugar de aluno e, por mais que o lugar discursivo da universidade possua esse discurso limitador, em que a escrita acadêmica deve ser uma escrita que exclui a inscrição do sujeito de uma forma geral, pautada pela cientificidade e objetividade, ainda assim, ao final do curso, o aluno consegue fazer a passagem de uma posição-sujeito de acadêmico, somente, para uma aproximação maior com a posição de professor. Há uma mudança de lugar, efetivamente, pois o acadêmico deixa de falar da ciência e dele, para falar do outro, de outros espaços, produzindo efeitos de autoria e dando singularidade ao dizer. Ele se responsabiliza por esse dizer sobre o outro, pois está imerso em um momento de constituição como professor, lugar ao qual ele aspira e está próximo de chegar. Nas fases iniciais ele começa como sujeito-aluno e se entrelaça na relação com o científico e o acadêmico, atravessado pelo pedagógico. Quando ele está prestes a sair da universidade, está ainda assim seguindo o discurso pedagógico, mas ao mesmo tempo está se apropriando desse dizer pedagógico, pois ele se vê como apto a lecionar (a disciplina de língua portuguesa).

Finalmente, como propomos um estudo sobre a autoria dentro de um percurso formativo, o de professores de português, não conseguimos situar a constituição da autoria fora

de um projeto formativo. Nossa ação não consistiu em “encontrar” ou “pinçar” marcas de autoria, pois a constituição da autoria é um processo, mas interpretamos como a regularidade de pistas linguístico-discursivas nos textos dos alunos produziram efeitos de sentidos que se relacionam à assunção à autoria. O que pode ser constatado é que, na escrita acadêmica, cobra-se uma originalidade nos dizeres, mas, ao mesmo tempo, não se autoriza essa posição mais autônoma do acadêmico em relação à subjetivação, a uma manipulação mais livre do texto, principalmente em sua chegada na universidade. O aluno, desde as fases iniciais, exercita a autoria, mas vê-se limitado a usar o discurso da ciência em seus textos, desse modo, ocorre um certo apagamento de sua presença, de suas marcas subjetivas de inscrição.

Buscamos situar os modos de inscrição ou falta de inscrição da subjetividade nos textos, analisando pistas linguístico-discursivas que produzem efeitos de autoria. Ao final de nossos gestos analíticos, confirmamos nossa hipótese de que a constituição da autoria no processo formativo do curso de Letras – Português da UFSC ocorre de modo heterogêneo e gradativo, ou seja, o aluno progride em sua escrita em etapas – com limites indefinidos – em um processo de constituição da autoria na/pela escrita. Para Furlanetto (2014, p. 68):

A autoria se processa, discursivamente, em níveis (de desenvolvimento) ou etapas, embora não seja possível estabelecer fronteiras (isso só se faz com objetivos de estatística), e que a passagem a níveis mais sofisticados depende, pedagogicamente, não apenas de talento e trabalho pessoal, mas de mediações capazes de proporcionar saberes, desafios e práticas pedagógicas adequadas, incluindo necessariamente a leitura [...].

Nesse viés, a transição entre as fases do Curso pode representar a progressão de conteúdos, a mudança de disciplinas, o andamento da formação, e, além disso, a possibilidade de o sujeito produzir seus discursos com base em distintas mediações pedagógicas, leituras, acesso a novos saberes e interação com diferentes sujeitos no âmbito acadêmico, a partir de seu lugar discursivo, que tende a passar por transformações. Ademais, ao refletir sobre os efeitos de autoria decorrentes da utilização de mecanismos linguístico-discursivos de aproximação ou distanciamento em relação ao dizer usados pelos acadêmicos em seus textos, notamos que o sujeito transita entre diferentes posições de autoria durante o percurso formativo. Segundo Orlandi (1996, p. 97):

[...] o que caracteriza a autoria é a produção de um gesto de interpretação, ou seja, na função-autor o sujeito é responsável pelo sentido do que diz, em outras palavras, ele é responsável por uma formulação que faz sentido. O modo como ele faz isso é que caracteriza sua autoria. Como, naquilo que lhe faz sentido, ele faz sentido. Como ele interpreta o que o interpreta.

Ao imaginarmos especificamente as práticas de escrita no curso de Letras, entendemos que o processo de constituição concomitante do sujeito como acadêmico e professor de língua portuguesa em formação delinea-se também nas práticas de escrita na universidade, levando-se em conta que “[...] não há saber sem uma prática discursiva definida, e o contrário também é verdadeiro: ‘toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma’”. (FOUCAULT, 2008, p. 207). No caso específico do aluno-professor em formação, recai, ainda, a pressão decorrente da ilusão de um necessário saber absoluto da/sobre a língua, uma vez que este será um profissional das Letras, o que nos leva a pensar que, de modo geral, o estudante de Letras pode vir a ser mais “cobrado” em relação à qualidade de sua autoria, tanto no que tange aos aspectos estruturais quanto aos discursivos de seus textos. No entanto, mesmo nos cursos de Letras, o que parece transparecer na escrita acadêmica são rastros de um sujeito dividido entre o seu próprio dizer e o dizer do outro que o autoriza a dizer na esfera acadêmica. Desta forma:

Um caminho para a inscrição autoral pode ser depreendido da tomada de consciência de que a escrita acadêmica é um espaço, também, de aprendizado. Não me refiro, exclusivamente, à aprendizagem dessa escrita em si, mas, sobremaneira, da aprendizagem com essa escrita. Dito de outro modo, aquele que escreve deve se dar conta de que essa escrita é instância de construção e de desenvolvimento de um modo particular de pensar, em que por meio da escrita aquele que escreve está em constante ir e vir, formulando e reformulando seu dizer, burilando suas próprias ideias. [...]. (BRAGA, 2015, p. 152).

A escrita acadêmica mostra-se como um lugar que possibilita ao sujeito a assunção à função-autor na produção de um projeto discursivo, porém, ao mesmo tempo, coloca-o sob as delimitações que circulam no âmbito acadêmico. Nesse viés, “[...] escrever na Universidade, implica que o sujeito, sobretudo na posição de aluno universitário, submeta-se a um “autômetro” em que ele pode ascender mais ou menos à função autoria.”. (BRAGA, 2015, p. 146). Dessa maneira, a partir dos modos de inscrição no texto, ou seja, pelos efeitos de sentido produzidos por sua aproximação e seu distanciamento em relação ao dizer, por intermédio de diferentes estratégias e mecanismos linguístico-discursivos, o acadêmico pode alçar-se de modo mais ou menos intenso à função-autor. Nesta pesquisa, voltamos nosso olhar à escrita na universidade, que é vinculada a relações de poder, ao político e à autoridade que permeia esse espaço, e que é materializada em produções textuais de acadêmicos. Kersh e Santos (2017, p. 105) postulam que:

Precisamos todos, professores, escolas, universidades, repensar nossas práticas de leitura e escrita. No caso da universidade, é preciso estimular, desde os primeiros períodos, a que os alunos produzam textos próprios. Escrever é se expor, é desenvolver um estilo, uma maneira de ser, assumir um papel, construir uma identidade. E, num processo educativo que nega essa experiência, o aluno vai sempre

buscar apoio nos textos já produzidos por outros, com os quais ele concorda, para que falem por ele.

Nessa mesma ótica, Braga (2015, p. 152) propõe que “[...] o texto acadêmico seja visto como um lugar em que o desejo de saber encontre suporte na letra para um dizer de formulação, construtivo e criativo e não meramente repetitivo.”. Nessa perspectiva, visamos, em nossos gestos analíticos, refletir discursivamente sobre os modos de constituição da autoria pela inscrição da subjetividade no dizer durante o processo de formação. Finalizando esta análise, podemos afirmar que as marcas de autoria referentes ao distanciamento e à aproximação do acadêmico em relação ao seu dizer perpassam os textos das fases iniciais, intermediárias e finais do curso, produzindo diferentes efeitos de autoria, a partir de posições-sujeito específicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] do ponto de vista discursivo, não há ponto final como não há um começo absoluto.

(ORLANDI, 2005, p. 114)

A produção deste trabalho de pesquisa é também parte de um processo de constituição de autoria, visto que nos responsabilizamos pelos gestos de interpretação e pelos sentidos produzidos a partir do nosso texto, bem como deixamos nossa inscrição marcada nos dizeres que remetem a filiações, posicionamentos e reflexões a partir da temática proposta. Conforme expõe a epígrafe final deste estudo, não existe uma palavra derradeira que põe fim ao assunto e à discussão que apresentamos, já que “[...] o autor não realiza jamais o fechamento completo do texto [...]” (ORLANDI, 1996, p.76-77), todavia, intentamos, nesta seção, delimitar um efeito de acabamento, uma sumarização e uma sintetização das principais análises desenvolvidas na pesquisa.

A proposição de um estudo relativo à autoria na escrita acadêmica sob o viés da Análise de Discurso traz à tona a necessidade de reflexão sobre a língua, o sujeito, o discurso e a universidade, tendo em vista que os efeitos de sentido das materialidades discursivas resultam da relação entre os sujeitos e determinadas condições de produção. Dessa forma, consideramos a “[...] relação entre linguagem e exterioridade que é constitutiva. Essa é uma relação orgânica e não meramente adjetiva.” (ORLANDI, 2008, p.18). Pensar a autoria no âmbito acadêmico envolve, portanto, considerar um processo que é produzido em um percurso formativo, por sujeitos que transitam entre diferentes posições-sujeito, orientados/amparados em discursos que se atravessam e que mobilizam uma escrita (pré-)concebida pelo/para o contexto universitário.

Mobilizamos, na tessitura deste estudo, aportes teóricos e análises no intuito de compreender como se dá o processo de constituição da autoria nas produções textuais de acadêmicos do curso de Letras – Português da UFSC, buscando entender a “[...] relação do texto com o autor, a maneira como o texto aponta para essa figura que lhe é exterior e anterior, ao menos na aparência.” (FOUCAULT, 1992, p. 34). Para isso, tomamos como base a noção de autoria como um princípio que perpassa a textualidade, ideia essa proposta por Orlandi a partir da reflexão inicial de Foucault sobre a função-autor. Orlandi problematiza e desloca essa noção para a AD de perspectiva pecheuxiana, colocando-a como algo que está em constante funcionamento no texto. Para Orlandi (2009), qualquer texto possui um autor ou uma função-autor, visto que os efeitos de autoria são constituídos ao passo que o sujeito produz as materialidades discursivas e se responsabiliza pelo dizer sob o efeito da ilusão de ser fonte desse

dizer. Contudo, diferentemente da perspectiva da AD pecheuxtiana proposta por Orlandi, Foucault (1992) trabalha com a ideia de uma função-autor, porém essa função não é considerada inerente a todos os discursos que circulam na sociedade, estando relacionada à ordem dos discursos, à assunção a determinada posição-sujeito e ao alçamento a essa função-autoria em circunstâncias especificamente constituídas.

Os gestos analíticos empreendidos permitiram vislumbrarmos importantes aspectos quanto ao processo de constituição da autoria no percurso formativo do curso de Letras – Português da UFSC. Ao constituir seus textos, os acadêmicos inserem-se em condições de produção específicas e ligam seu dizer a uma exterioridade atravessada pelos discursos acadêmico, científico e pedagógico que permeiam a produção de dizeres na universidade, já que “[...] pela incompletude da linguagem – todo texto tem a ver com outros textos, existentes, possíveis ou imaginários, pois ele tem sobretudo uma relação necessária com a exterioridade, estabelecendo assim suas relações de sentido [...]”. (ORLANDI, 1996, p.76-77). Além disso, o acadêmico, situado em uma dimensão institucional social e histórica, ocupando diferentes posições-sujeito em seu processo formativo, como a de graduando, professor em formação, estagiário e licenciando, faz uso de estratégias para materializar seu dizer nesse espaço em que predomina uma escrita pré-construída e limitada pelos discursos oriundos de memórias que ressoam. Orlandi (2009, p. 49), afirma que “[...] o sujeito discursivo é pensado como ‘posição’ entre outras. Não é uma forma de subjetividade mas um ‘lugar’ que ocupa para ser sujeito do que diz”, sendo assim, o sujeito é, então, atravessado por discursos outros que o constituem em suas diversas posições e lugares discursivos.

O objetivo geral proposto para esse estudo foi o de analisar como ocorre o processo de constituição da autoria na apropriação dos usos da produção textual na/da esfera acadêmica no percurso formativo de alunos de um curso de Letras – Português; de modo complementar, a nossa questão de pesquisa procurou indagar quais seriam as principais marcas linguístico-discursivas que constituem efeitos de autoria relativos aos modos de inscrição da subjetividade nos textos na trajetória de formação acadêmica. No intuito de alcançar o objetivo proposto e responder à questão de pesquisa elaborada, produzimos nosso gesto analítico, levando em conta que “[...] uma escrita da AD é a produção de uma interpretação” (MAZIÈRE, 2007, p. 117), sendo que outras interpretações podem ser possíveis. Desenvolvemos análises a partir da delimitação de marcas linguístico-discursivas que, sob nossa visão, caracterizam efeitos de uma aproximação ou de um distanciamento do autor em relação ao seu dizer, e destacamos as principais regularidades referentes aos modos de constituição da autoria na/pela presença ou ausência de inscrição do sujeito-autor em relação a seu próprio discurso. Ainda nessa seara,

procuramos atender a alguns objetivos específicos, também relevantes para a construção das reflexões propostas na pesquisa.

Ao mobilizarmos, mesmo que de maneira breve, as historicidades dos cursos de Letras no Brasil e do curso de Letras da UFSC, e o discurso documental-institucional do Projeto Pedagógico do curso de Letras – Português da UFSC, buscamos compreender como e em que lugar(es) a autoria e a escrita são (ou não) mencionadas e problematizadas nesses discursos, considerando que, conforme Nunes (2007), a história e a historicidade devem ser tomadas como constitutivas da produção de sentidos. Essas reflexões serviram como fundamentação para o entendimento das condições de produção da escrita no interior desse Curso, tendo como base os discursos documentais, institucionais e históricos que circundam sua constituição. Certamente, nossa reflexão em torno do espaço destinado à escrita e à autoria nas historicidades elencadas e no PP analisado não é capaz de contemplar a todas as perguntas que emergem em torno desse aspecto, mas, sabemos que as condições de produção dos saberes e do modo com a língua é mobilizada na universidade, principalmente no que tange à escrita, relaciona-se com os discursos que ressoam na/pela memória institucional.

Sob a perspectiva da AD, pensamos na constituição da autoria no percurso formativo do professor de língua portuguesa, considerando que, apesar do imaginário de uma escrita acadêmica constituída sempre por uma língua transparente, objetiva e neutra, seguindo os preceitos do discurso científico e acadêmico, mas mediados pelo discurso pedagógico, a escrita produzida na universidade, como em qualquer outro lugar, é passível do equívoco, da falha, do deslize. A partir do trabalho com o *corpus* da pesquisa e com a delimitação de dois recortes discursivos (RD) formados por sequências discursivas (SD), foi possível identificar, descrever e analisar os sentidos mobilizados pelas marcas linguístico-discursivas que produzem efeitos de autoria referentes à subjetividade em textos elaborados pelos mesmos acadêmicos em diferentes fases do curso. Salientamos que tanto as marcas linguístico-discursivas do RD1 quanto as do RD2 produzem efeitos de autoria, pois em ambas as situações, o sujeito responsabiliza-se pelo dizer ao inscrever-se no que diz, porém, o que varia nas materialidades apresentadas são os modos de inscrição do sujeito no dizer, isto é, as maneiras como esse aluno, situado em diferentes posições-sujeito, escreve e produz sentidos ao texto e a si próprio, marcando ou não sua subjetividade no discurso, constituindo textos com diferentes cargas autorais.

Com as análises desenvolvidas a partir do *Recorte Discursivo 1 (RD1): Marcas de distanciamento do sujeito-autor em relação ao dizer*, refletimos acerca do uso de marcas linguístico-discursivas pelo acadêmico em seus textos para a produção (in)consciente de um

efeito de neutralidade, de afastamento e apagamento da inscrição da subjetividade no dizer. Nessa perspectiva, analisamos os efeitos de sentido produzidos pelo uso da impessoalidade, de citações e da menção ao outro em meio ao texto, mecanismos que podem dar abertura para um distanciamento daquele que escreve em relação ao dizer que materializa. Sabemos que essas marcas da escrita são instituídas na/pela universidade para a escrita acadêmica, pois nesse lugar discursivo há a determinação de um lugar social que impõe a inscrição do sujeito em determinados discursos (GRIGOLETTO, 2008); a escrita acadêmica de que tratamos é, então, regulada pelas coerções do discurso científico, principalmente, além do pedagógico, que orienta e faz a mediação entre os dizeres da ciência e os do aluno.

Como o discurso científico cristaliza o afastamento do sujeito em relação ao seu dizer, mobilizando o imaginário de uma escrita sempre objetiva e neutra, na qual o sujeito não mostra sua voz, mas sim o objeto, essa tentativa de impessoalidade é um dos recursos mais utilizados na escrita acadêmica. Nesse viés, “manter distância do próprio texto implica marcar posição relativamente ao que outros dizem [...]” (FURLANETTO, 2014, p. 70), sendo essa uma maneira de distanciar-se da subjetividade, tornando-a implícita. Quanto ao uso de citações, reconhecemos nesta ação a filiação e a negociação com outros dizeres e vozes que corroboram e amparam as discursividades da escrita acadêmica. Essa estratégia é amplamente utilizada na escrita da/universidade, porém, torna-se um risco para a autoria quando é utilizada em demasia e sem um entrosamento ao projeto de dizer do aluno. Assim, “dar voz aos outros implica mobilizar opiniões ou argumentos alheios, trazer saberes de vários autores, campos e lugares [...]” (FURLANETTO, 2014, p. 70) e, apesar da recomendação da polifonia em textos acadêmicos, esse artifício discursivo também abre margem para o afastamento do acadêmico em relação ao seu dizer. Finalmente, quando menciona o outro em seu texto, o acadêmico aparentemente distancia-se do dizer, para anunciar que será aberto espaço para “palavras dos outros”. (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 26).

A ilusão de neutralidade e objetividade, bem como a heterogeneidade, são características da composição dos diferentes textos que circulam na esfera acadêmica e, notoriamente, foi possível verificar esses diferentes artifícios de constituição da autoria nas materialidades textuais das SDs elencadas no RD1. Em nossas análises, percebemos que o acadêmico busca um afastamento em relação ao dizer por meio da impessoalidade e utiliza vozes distintas para compor sua autoria, administrando essas vozes outras, dando mais espaço para uma ou outra e alternando discursos diretos e indiretos. Nesse viés, ponderamos sobre o jogo entre essas estratégias de discursivização, tendo em vista que “um efeito de autoria é justamente a boa articulação desses saberes.” (FURLANETTO, 2014, p. 70).

A partir do *Recorte Discursivo 2 (RD2): Marcas de aproximação do sujeito-autor em relação ao dizer*, refletimos sobre as marcas linguístico-discursivas que são usadas estrategicamente pelo acadêmico para se inscrever de modo mais explícito em seu dizer, rompendo com as determinações e com a discursividade padrão da escrita acadêmica. Nessa ótica, delineamos SDs nas quais vislumbramos marcas como a metáfora, a adjetivação, o uso da primeira pessoa, a referência a vivências e experiências pessoais e o diálogo direto com o leitor, considerando que estas pistas linguístico-discursivas produzem efeitos de aproximação do sujeito-autor com seu dizer, ao passo que promovem uma ruptura com as regras e (de)limitações propostas na/pela escrita acadêmica.

Acreditamos que a metaforização e a adjetivação não são estratégias comuns à escrita acadêmica, pois os fundamentos delineados pelo discurso acadêmico e científico costumam não considerar esses meios de representação da linguagem, devido ao caráter mais subjetivo e particular que conferem aos dizeres. Quando o acadêmico faz uso de adjetivos e metáforas para a caracterização de elementos de seu texto, geralmente na elaboração de colocações críticas, apreciativas e valorativas, abre uma brecha na escrita acadêmica, saindo da linearidade que produz efeitos de neutralidade, principalmente, e abrindo espaço para o dizer de si e deslizando para a exposição de uma visão explicitamente mais singular, subjetivando-se em seu texto (ORLANDI, 2009). Da mesma forma, ao utilizar a primeira pessoa do discurso, o sujeito mobiliza explicitamente o *eu* que escreve, vinculando os dizeres do texto ao seu próprio projeto discursivo e mostrando-se ilusoriamente como fonte do dizer. Nesse gesto, geralmente tem-se a ruptura com o dizer neutro da impessoalidade solicitado na escrita acadêmica, e o favorecimento da entrada/presença do sujeito na escrita. Ao mobilizarmos as SDs com dizeres relativos a experiências e vivências pessoais dos acadêmicos, visualizamos um dizer de si que possibilita a vinculação a uma inscrição mais marcada da subjetividade nos textos, ou seja, o acadêmico estreita sua relação com o texto ao escrever e transpor sua memória em palavras. Enfim, a última análise dentro do RD1 nos permitiu uma reflexão sobre um modo de rompimento com a escrita acadêmica um tanto peculiar caracterizado pelo diálogo do autor com o leitor – e consigo mesmo – em uma espécie de tentativa ilusória de interlocução que demonstra uma aproximação do sujeito com o dizer.

Ao pensarmos na constituição da autoria no percurso formativo do curso de Letras-Português, problematizamos as posições-sujeito e os caminhos para que o aluno se insira como autor nesse processo. De acordo com Grigoletto (2008, p. 52), “o sujeito sempre fala de um determinado lugar social, o qual é afetado por diferentes relações de poder, e isso é constitutivo do seu discurso.”. A partir desse pensamento, refletimos sobre por qual(is) posição(ões)-sujeito

o aluno-universitário é tomado, de que lugar(es) ele fala. Estão em jogo, na constituição desse sujeito, o sujeito-acadêmico, o sujeito-licenciando, o sujeito-professor em formação. Ao analisarmos o funcionamento das marcas linguístico-discursivas no percurso formativo, percebemos que elas produzem sentidos e efeitos de autoria em todas as fases, não isoladamente, mas em seu batimento no/com os dizeres e na relação com os discursos que perpassam a escrita acadêmica. Desse modo, partimos do pressuposto de que a escrita acadêmica é atravessada pelo discurso científico, pelo discurso pedagógico e pelos modos de funcionamento dos textos que comumente circulam na esfera acadêmica, então, o sujeito coloca em jogo a subjetividade de diferentes modos em suas produções textuais, mostrando-a ou ocultando-a, de acordo com a sua submissão às determinações institucionais (POSSENTI, 1986) da escrita acadêmica.

Sintetizando as observações referentes à produção de efeitos de autoria relativos aos modos de inscrição do sujeito no dizer, podemos afirmar que as marcas de distanciamento e de aproximação do sujeito em relação à sua escrita estão presentes em todas as fases. A regularidade de marcas linguístico-discursivas que mobilizam efeitos de distanciamento do sujeito-autor em relação ao dizer predomina nas fases iniciais e intermediárias, principalmente (mas com possibilidades de deslize para a subjetivação), e ligamos isso ao fato de que em sua entrada na universidade o acadêmico tende a seguir o que é posto pelo discurso acadêmico, científico e pedagógico e entregar uma escrita que contempla a impessoalidade, a neutralidade, a objetividade e a cientificidade, buscando a legitimação de seus dizeres. Nesse sentido, Braga (2015) explica que no início do percurso acadêmico, a apropriação dos discursos dessa esfera pelo aluno ocorre de maneira gradual, lenta, ascendente e sob o controle do que pode e deve ser dito naquele âmbito. Por outro lado, constatamos a predominância de marcas linguístico-discursivas referentes à inscrição do sujeito-autor em seu dizer nas fases finais do Curso; acreditamos que, depois de ter cumprido a maior parte do percurso formativo universitário, o sujeito rompe com as determinações da escrita acadêmica para mostrar-se, para dizer de si, fazendo o batimento entre os dizeres da ciência e os dizeres de sua posição-sujeito de professor em formação, já no limiar do exercício da profissão.

Chegamos a pensar que não seria surpreendente que os textos produzidos nas fases finais do curso tivessem uma carga autoral marcada pela subjetivação menos expressiva do que nos textos produzidos nas fases iniciais, pelo fato de o acadêmico confiar progressivamente no amparo da voz da ciência e do outro como sinal de credibilidade. Entretanto, por meio das análises, vimos que os sujeitos-autores sentiram-se autorizados a mostrar-se mais nos textos produzidos nas fases finais, principalmente. Uma outra possibilidade de reflexão é a de que o imaginário que prepondera em relação à universidade é o das coerções em relação à escrita, ou

seja, a primeira ideia que se forma quando se pensa em escrever na/para a universidade é a de que devem ser seguidas regras e que outros moldes de escrita são proibidos. Porém, muitas vezes, dependendo de diversos fatores, como o discurso pedagógico e institucional daquela universidade, essas exigências não existem ou são condicionadas a alguns tipos de texto, enquanto em outros instrui-se para uma escrita mais livre.

Acreditamos que esse deslizamento entre modos de subjetivação na escrita no decorrer do percurso formativo acadêmico pode ter relação também com os diferentes lugares e papéis que o acadêmico ocupa nesse período, “[...] movimentando-se entre a inscrição num determinado lugar discursivo e o imbricamento de diferentes posições-sujeito [...]”. (GRIGOLETTO, 2008, p. 47). Sabemos, conforme explicitado na apresentação do funcionamento do curso de Letras – Português da UFSC, que há uma divisão na formação para bacharéis e licenciados, e, a partir disso, dessa escolha, pode ocorrer uma ruptura em relação à posição ocupada pelo sujeito, dependendo do momento em que a decisão foi tomada por ele. O sujeito, nesse contexto, pode sentir-se em dúvida em relação à sua posição-sujeito e ao seu lugar discursivo, pois encontra-se no enleio de ser, ao mesmo tempo, acadêmico, licenciando e professor em formação. Se o sujeito for tomado pela visão de que ocupa a posição-sujeito de licenciando, por exemplo, a constituição de seus discursos pode ser direcionada para outros vieses, visto que ele passa a ter, supostamente, um olhar mais direcionado à aprendizagem de como dar aula, como ensinar e, conseqüentemente, como ensinar a escrita na escola. Sendo assim, teríamos um sujeito mais submetido à posição-sujeito de aluno-universitário até a metade do Curso, que escreve sobre/para os discursos científico, pedagógico e acadêmico; e um sujeito mais incidido pela posição-sujeito de professor em formação a partir da opção pela formação exclusiva na Licenciatura, momento em que podemos ver um sujeito que fala mais de si, da escola, de suas experiências, mostrando-se de modo mais marcado no dizer e rompendo com certas determinações da escrita acadêmica.

Em uma reflexão mais voltada para as produções textuais das últimas fases do curso de Letras – Português, sabemos que o produto textual exigido ao final do percurso formativo do acadêmico que optou pelo bacharelado, na maioria das vezes, é um trabalho de conclusão de curso, conhecido como TCC, enquanto ao aluno que receberá o título de licenciado, a produção textual final exigida é um relatório de estágio, com relatos da experiência pessoal da realização do estágio de docência. Nesse último caso, ocorre uma conexão com a exterioridade, com o ambiente da escola, espaço onde será desenvolvida a carreira docente. É como se o aluno passasse a se sentir autorizado a aproximar-se, por meio da linguagem, do contexto profissional docente, do lugar no qual passará muito tempo dali em diante, exercendo sua profissão,

mobilizando, em seu dizer ainda produzido dentro da universidade, uma perspectiva em relação à sua atuação como professor.

Com base em todas essas reflexões, pensamos que o sujeito, na posição de aluno-universitário, materializa seu dizer em sua escrita acadêmica por meio de diferentes estratégias linguístico-discursivas que produzem efeitos de sentidos múltiplos, ao passo que se regularizam nos textos produzidos no decorrer do percurso formativo. Ao utilizar elementos coesivos, adequar-se à estrutura dos gêneros que permeiam a esfera acadêmica, usar léxicos específicos das áreas do conhecimento ou do universo acadêmico em geral, seguir a sintaxe e a semântica, utilizar citações, organizar a coerência do texto, entre outros aspectos, o acadêmico está produzindo efeitos de autoria, pois responsabiliza-se pela produção do dizer daquela maneira e não de outra. Para nossa análise, preferimos abordar de modo mais direcionado as marcas linguístico-discursivas que remetem aos modos de inscrição da subjetividade nos textos – pela aproximação e pelo distanciamento do sujeito-autor com o dizer – pois entendemos que são recortes que delineiam os principais modos de assunção à autoria.

A universidade, supostamente, tem expectativas em relação ao que os acadêmicos vão aprender, ou seja, a instituição espera que os objetivos expostos no Projeto Pedagógico do curso e nas ementas que detalham a grade curricular sejam o que o aluno realmente irá alcançar ao final do percurso formativo. Trata-se de um perfil desejado, pré-determinado. Entretanto, sabemos que esse é um jogo de expectativas e o que se efetiva pode ser ainda mais interessante: uma coisa é o que é previsto na construção curricular, outra coisa é o que se ensina, e outra ainda é o que se desejaria ensinar. Segundo Kersh e Santos (2017, p. 98), “projetar e almejar uma formação que desenvolva indivíduos autônomos, que sejam levados a produzir sentido com sua escrita na academia, a nosso ver, é um processo que ainda está em curso no ensino superior brasileiro [...]”.

A constituição da autoria pelo aluno-universitário é fruto do conhecimento dos aspectos envolvidos na produção de textos, desde os estruturais aos discursivos, além da consciência dos elementos exteriores ao texto que mobilizam os sentidos produzidos. Entendemos, assim como Cerutti-Rizatti e Dellagnelo (2016, p. 66), que “[...] a educação para a autoria na esfera acadêmica não pode se limitar a atividades de bases notacional, operacional, estrutural ou afins, nem a bases discursivas apenas”, mas deve estar relacionada à consciência de que a própria escrita acadêmica é um espaço de aprendizado, ou seja, aprende-se *a* escrita e *com* a escrita. (BRAGA, 2015).

Apesar de o foco desta pesquisa não ser a formação de professores de língua portuguesa, mas o processo de constituição da autoria pela/na apropriação da escrita de textos

elaborados durante o processo formativo, pensamos que essa questão pode mobilizar uma reflexão em torno dos contrapontos entre a formação e a atuação do sujeito, já que o docente de português atua com o ensino da escrita em sala de aula. Nesse sentido, nossa pesquisa, de certa forma, pode mobilizar o (re)estabelecimento de diálogos entre uma instituição formadora de professores de língua portuguesa, a educação básica e a sociedade em geral. Pensamos nesses sujeitos como acadêmicos-professores em formação, por isso, além da análise da escrita acadêmica por eles produzida, era nossa intenção depreender sentidos que nos dessem pistas sobre a futura atuação desses profissionais na mediação do ensino da escrita nas escolas. Todavia, chegamos à conclusão de que, para traçarmos esse paralelo, teríamos que ter muitos outros dados e conhecer o contexto escolar que circundaria esse sujeito cuja escrita foi investigada, bem como sua atuação, para, então, avaliarmos se houve ou não reflexos da prática da escrita acadêmica, caso contrário, produziríamos somente especulações sobre o que pensamos ocorrer. Os textos acadêmicos analisados não reverberaram a ponto de obtermos esses dados referentes à atuação do acadêmico como futuro professor, em relação ao ensino da escrita nas escolas, mas, a partir das análises realizadas, podemos pensar sobre os possíveis caminhos a serem percorridos. O que podemos afirmar é que ser um bom autor não garante que o profissional seja um bom professor e nem que tenha êxito na condução de práticas de escrita na escola.

Sabemos que outros gestos de interpretação a partir do mesmo assunto e do mesmo *corpus* são sempre possíveis, todavia, entendemos que nosso movimento analítico resultou em uma contribuição particular para a discussão em torno da temática da autoria e da escrita acadêmica, especificamente relacionadas ao percurso formativo do curso de Letras – Português. Certamente, estudos futuros referentes à temática da autoria na escrita acadêmica e nos percursos formativos universitários podem propor uma complementação e uma ampliação das reflexões aqui expostas.

No direcionamento final deste estudo, consideramos a confirmação de nossa hipótese de que a constituição da autoria na/pela escrita acadêmica no processo formativo do curso de Letras – Português da UFSC ocorre de modo heterogêneo e gradativo, a partir do acionamento de diferentes papéis ocupados pelos acadêmicos em sua trajetória formativa. Por meio dos modos de subjetivação do acadêmico em seu dizer, marcados pelo afastamento e pela aproximação daquele que escreve em relação ao que é dito, diferentes mecanismos linguístico-discursivos são estrategicamente utilizados para a constituição dessa autoria que emerge como efeito a partir de uma escrita produzida por um autor “[...] afetado pela sua inserção no social e

na história [...]” (ORLANDI, 2009, p.76) e que é (de)limitada, regulada, (des)autorizada, orientada e atravessada pelo jogo de discursos e memórias que permeiam o âmbito universitário.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. O autor como gesto, p. 55-63. *In*: AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. São Paulo: Biotempo, 2007.
- ALMEIDA, Janaína Rabelo Cunha Ferreira de; MIRANDA, Maíra Avelar. O uso de pronomes de primeira pessoa em artigos acadêmicos: uma abordagem baseada em *corpus*. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 68-83, 2009. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/11/ARTIGO-Maira-Avelar-e-Janaina-Rabelo.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2021.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras Incertas**: As não-coincidências do dizer. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). Tradução de Celene M. Cruz e João Wanderlei Geraldi. **Caderno de Estudos Linguísticos**. nº 19. p. 25-42. Campinas, 1990. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636824>>. Acesso em: 01 maio 2021.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARTHES, Roland. A morte do autor, p. 57-64. *In*: **O Rumor da Língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BAPTISTA, Lívia M. T. R. Autoria, Discurso e Sujeito: uma questão de singularidade ou originalidade?, **Interfaces**. p. 22-30, Guarapuava, Vol. 2 n. Dez. 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/19796/1/2011_art_lmtrbaptista.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.
- BONINI, Adair; FIGUEIREDO, Débora de Carvalho. Letramento e escrita acadêmica: uma experiência com o artigo de pesquisa, p. 121-142. *In*: TFOUNI, Leda Verdiani. (Org.). **Letramento, escrita e leitura**: questões contemporâneas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.
- BRAGA, S. O sujeito submetido à língua escrita sob o viés dos gêneros acadêmicos: é possível ser autor na posição-sujeito aluno-universitário? *In*: FLORES, G. B.; NECKEL, N. R. M.; GALLO, S. M. L. (ors.) **Análise do discurso em rede: cultura e mídia**. Campinas, SP: Pontes, 2015, v. 1, p. 127-154.
- BRAGA, S.; ACOSTA-PEREIRA, R. A inscrição do sujeito na escrita acadêmica numa perspectiva dialógica. **Fórum Linguístico**. Florianópolis, v. 13, n. 3, jul./set. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n3p1506>>. Acesso em: 15 fev. 2019.
- BRAGA, Sandro; SENEM, Janaína. O aluno na posição de autor: uma experiência com a resenha na universidade. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v.14, n.4, p. 2685-2702, out./dez. 2017a.

BRAGA, Sandro; SENEM, Janaína. A escrita acadêmica do aluno na universidade: na tensão dos discursos científico, acadêmico e pedagógico. *In: BENEDETTO, Giovanna et al. (Org.). Análise de Discurso em Rede: cultura e mídia*. Campinas: Pontes Editores, v. 3, p. 347-363, 2017b.

CASTILHO, Ataliba de. A reforma nos cursos de Letras. *Alfa*. n. 3. Marília: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1963.

CASTILHO, Mara Lúcia. **O gênero textual itens avaliativos de prova: coerência entre o prescrito e o avaliado**. *Univ. Hum.*, Brasília, v. 7, n. 1/2, p. 111-136, jan./dez. 2010.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; DELLAGNELO, Adriana Carvalho Kuerten. Desafios à educação para a autoria na esfera acadêmica. *Ilha do Desterro*, vol. 69, núm. 3, set/dez 2016, p. 63-76. UFSC: Florianópolis, Brasil. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ides/v69n3/2175-8026-ides-69-03-00063.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2019.

CERVANTES, Miguel de. **O engenhoso fidalgo D. Quixote de La Mancha**. São Paulo: Editora 34. 2002 [1605].

CORACINI, Maria José. Discurso e Escrit(ur)a: entre a necessidade e a (im)possibilidade de ensinar. *In: ECKERT-HOFF, Beatriz; CORACINI, Maria José. (Org.) Escrit(ur)a de Si e alteridade no espaço papel-tela*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

CORACINI, Maria José R. Faria. Análise de Discurso e uso do texto científico na pedagogia de língua estrangeira. *Trab. Ling. Apl.* Campinas, 16: 7-19, jul./dez. 1990.

DIAS SOBRINHO, José. **Educação Superior: Bem Público, Equidade e Democratização**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013.

FABIANO-CAMPOS, Sulemi; ALVES, E. M. S. A. Escrita acadêmica: formas de mobilizar o discurso do outro. *Estudos da Língua(gem)* (Online), v. 12, p. 275-292, 2014.

FABIANO-CAMPOS, Sulemi. O uso de conectores como um recurso do “recorta e cola” em escrita acadêmica. *Piauí. Revista do GELNE*, Vol. 12 - Número 2: 75-80. 2010.

FERREIRA, Maria Cristina L. (Org.). **Glossário de termos do discurso**. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/Glossario_de_Termos_do_Discurso_2001.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

FERRAZ SILVA, Obdália Santana. Entre o plágio e a autoria: qual o papel da Universidade? **Revista Brasileira de Educação**, vol. 13, núm. 38, mayo-agosto, 2008, p. 357-368. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503812>>. Acesso em: 10 out. 2019.

FIALHO, Denise da Silva; FIDELES, Lara Lopes. As primeiras faculdades de Letras no Brasil. **HELB - História do Ensino de Línguas no Brasil**, n. 2, 2008. Disponível em:

<<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-2-no-2-12008/106-as-primeiras-faculdades-de-letras-no-brasil>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

FIORIN, José Luiz. Metáfora e metonímia: dois processos de construção do discurso. *In: Em busca do sentido: estudos discursivos*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 70-91.

FIORIN, José Luiz. A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa linguística universitária. *Línguas e Letras*. Vol.7. n. 12. 1º sem. 2006, p. 11-25. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/887/752>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

FOUCAULT, Michel, **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, -7ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Tradução de José A. Bragança de Miranda e António Fernando Cascais. Lisboa: Passagem, 1992.

FURLANETTO, M. M. (2014). Ler, escrever, "pontuar": a construção da autoria. **Leia Escola**, v. 14, n. 1, pp. 61-73, 2014. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/328>>. Acesso em: 20 maio 2021.

FURLANETTO, Maria Marta. Gêneros e autoria: relação, possibilidades e perspectivas de ensino. *In: Encontro do círculo de estudos linguísticos do sul*, Letras Capitais, Porto Alegre – RS. Anais do 8º Encontro do CELSUL, v.1, p. 43-59, jan/jun, Pelotas: EDUCAT, 2008. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VIII/generos_e_autoria.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

FURLANETTO, Maria Marta. Sujeito epistêmico e materialidade do discurso: o efeito de singularidade. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 3, Número Especial, p. 91-119, 2003. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/248/263>. Acesso em: 26 maio 2021.

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. **A língua inatingível**. Tradução: Bethânia Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Pontes, 2004.

GRIGOLETTO, Evandra. Do lugar discursivo à posição-sujeito: os movimentos do sujeito-jornalista no discurso de divulgação científica. *In: CAZARIN, E.A.; GRIGOLETTO, E.; MITTMANN, Solange (Orgs.). Práticas discursivas e identitárias – sujeito e língua*. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

INDURSKY, Freda. A escrita à luz da Análise de Discurso. *In: CORTINA, Arnaldo & NASSER, Sílvia Maria Gomes da Conceição (Orgs.). Sujeito e linguagem*. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2009. p.117-131.

JAFFE, Noemi. **Não está mais aqui quem falou**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

KERSH, Dorotea Frank; SANTOS, Fernando César dos. Escrita acadêmica e desenvolvimento de autoria na formação de professores via Ead: as universidades estão preparadas? **Raído**, Dourados, MS, v. 11, n. 25, jan./jun. 2017. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/5676/3552>>. Acesso em: 30 nov. 2020.

KERSH, Dorotea Frank. O letramento acadêmico na formação continuada: constituição de autoria e construção de identidades. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo** - v. 10 - n. 1 - p. 53-63 - jan./jun. 2014.

LAJOLO, Marisa. **No jardim das letras, o pomo da discórdia**. Unicamp, 2009. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio36.html>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In.*: DIONÍSIO A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

MARTINS, Taís da Silva. **Efeitos de sentido na disciplinarização de uma teoria**. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Artes e Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. Tese de Doutorado. Santa Maria, RS, Brasil, 2012.

MAZIÈRE, Francine. **A análise do discurso: história e práticas**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 18 maio 2021.

MONTEIRO, Adolfo Casais. **Clareza e Mistério da Crítica**. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura. 1961.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela R. **Produção Textual na Universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NUNES, José Horta. O discurso documental na história das ideias linguísticas e o caso dos dicionários. **Alfa**, São Paulo, 52 (1): 81-100, 2008.

NUNES, José Horta. Leitura de arquivo: historicidade e compreensão. *In.*: M. C. L. Ferreira, F. Indursky (orgs.). **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007, p. 373-380.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

ORLANDI, Eni. P. **Discurso e leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ORLANDI, Eni. P. **Análise de Discurso**. *In.*: ORLANDI, Eni P.; RODRIGUES, Suzy Maria Lagazzi (Orgs.). **Introdução às ciências das linguagens: Discurso e textualidade**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2006, p. 11-31.

ORLANDI, Eni. P. **Discurso e texto**. Campinas, SP: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni. P. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Do sujeito na história e no simbólico. **Escritos**. n° 4. Campinas, SP: publicação do Laboratório de Estudos Urbanos Nudecri/LABERURB, maio, 1999, p. 17 – 27.

ORLANDI, Eni. P. **Interpretação**: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 2. ed. Campinas: Pontes, 1983.

ORLANDI, Eni. Segmentar ou Recortar? *In*: **Linguística**: Questões ou Controvérsias (pp. 9-27). Uberaba: Publicação do Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba, 1984.

PAYER, Maria Onice. **Memória da língua**: imigração e nacionalidade. São Paulo: Escuta, 2006.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 5.ed. Campinas: Pontes, 2008.

PÊCHEUX, M. Papel da Memória. *In*: **Papel da Memória**. Pierre Achard et al. Tradução: José Horta Nunes. 1ª edição. Campinas, SP: Pontes, 1999, p.49-57.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 1995.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. *In*: ORLANDI, Eni P. (org) [et. al.]. **Gestos de leitura**: da história no discurso. Tradução: Bethânia S. C. Mariani [et. al]. Campinas: Editora da Unicamp, 1994, p.55-66.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do discurso (AAD-69). *In*: GADET, F; HAK, T. (orgs). **Por uma análise automática do discurso**: Uma introdução a obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

PEREIRA, Fabiane A. **Os saberes sobre a língua na formação de professores de língua portuguesa**: um olhar discursivo. Universidade Federal da Fronteira Sul. Programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos. Dissertação de Mestrado. Chapecó, 2016.

PEREIRA, Rodrigo Acosta; BRAGA, Sandro. Ler e escrever na universidade: um fazer sócio-histórico-cultural. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 15, n. 2, p. 303-320, maio/ago. 2015.

PEREIRA, M. V. A escrita acadêmica do excessivo ao razoável. **Revista Brasileira de Educação**. v.18 n.52. p. 213-144. jan-mar. 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27525615013>>. Acesso em: 10 out. 2019.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. *In*: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012, p. 32-38.

POSSENTI, Sírio. **Questões para analistas de discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009a.

POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. **Perspectiva**. Florianópolis, 1-.20, n.01, p.105-124, jan./jun. 2002.

POSSENTI, S. Enunciação, autoria e estilo. **Revista da FAEEBA**, Salvador, nº 15, p. 15-21, jan./jun., 2001.

POSSENTI, Sírio. O “eu” no discurso do “outro” ou a subjetividade mostrada. **Alfa**, São Paulo, 39: 45-55, 1995.

POSSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. 1986. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270474>>. Acesso em: 1º abr. 2021.

ROMÃO, Lucília Maria Sousa; FERREIRA, Maria Cristina Leandro; DELA-SILVA, Silmara. Arquivo. *In*: MARIANI, Bethania; MEDEIROS, Vanise; DELA-SILVA, Silmara (orgs.). **Discurso, arquivo e...** . Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

SEMEM, Janaína. **Da inscrição do sujeito na escrita acadêmica**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2017.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

SILVA, Maria Cleunice F.; MACIEL, Sheila Dias. As memórias de Jorge Amado: O menino grapiúna e Navegação de cabotagem. **Revista MOARA**. n.37, p.102-111, jan./jun., 2012. Disponível em: <[file:///C:/Users/User/Downloads/1351-5780-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/1351-5780-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SURDI DA LUZ, Mary Neiva. **Linguística e ensino**: discurso de entremeio na formação de professores de língua portuguesa. 2010. Tese (Doutorado em Letras). Programa de pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2010.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

UFSC – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **UFSC**. 2020. Disponível em: <<https://estrutura.ufsc.br/>>. Acesso em 22 mar. 2021.

UFSC. **Letras – Língua Portuguesa**. 2016. Disponível em: <<https://vestibular2016.ufsc.br/letras-lingua-portuguesa/>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

UFSC - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa**

Licenciatura E Bacharelado. Centro de Comunicação e Expressão. Departamento de Língua e Literatura Vernáculas. Florianópolis, 2006.

VIEIRA, Francisco Eduardo; FARACO, Carlos Alberto. **Escrever na universidade:** fundamentos. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

CEPSH – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS. Disponível em: <<https://cep.ufsc.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

ANEXOS

ANEXO 1 – CURRÍCULO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS – PORTUGUÊS DA UFSC – BACHARELADO E LICENCIATURA (DIURNO)

CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS - DIURNO
(CURRÍCULO EM IMPLANTAÇÃO PROGRESSIVA A PARTIR DE 2007-1)
PORTARIA DE APROVAÇÃO Nº 240/PREG/2006 DE 7/11/06

CRIAÇÃO DO CURSO :

DECRETO Nº 36658/54

RECONHECIMENTO DO CURSO :DECRETO Nº 46266 DE 26.06.59 DA PRESIDÊNCIA DE REPÚBLICA
PUBLICADO NO DOU DE 10.07.59.**1. LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

CARGA HORÁRIA OBRIGATÓRIA	: 2886 (teoria = 1961 + PCC = 421 + estágio = 504)
CARGA HORÁRIA OPTATIVA PRESENCIAL	: 225
CARGA HORÁRIA DISCIPLINA NÃO PRESENCIAL	: 260
CARGA HORÁRIA TOTAL	: 3371

2. BACHARELADO EM LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

CARGA HORÁRIA OBRIGATÓRIA	: 2130 (teoria = 1691 + PCC 439)
CARGA HORÁRIA OPTATIVA	: 480
CARGA HORÁRIA DISCIPLINA NÃO PRESENCIAL	: 260
CARGA HORÁRIA TOTAL	: 2870

NÚCLEO COMUM**1ª FASE**

CÓDIGO	DISCIPLINA	HORAS/AULA	PRÉ-REQ.	EQUIVALÊNCIA
LLV7001	HISTÓRIA DOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS (PCC 8)	60	-	LLV5101
LLV7002	ESTUDOS GRAMATICAIS (PCC 8)	60	-	LLV5101
LLV7003	PRODUÇÃO TEXTUAL ACADÊMICA I (PCC 8)	60	-	LLV5603
LLV7201	LITERATURA BRASILEIRA I (PCC 8)	60	-	LLV5271
LLV7301	LITERATURA PORTUGUESA I (PCC 8)	60	-	LLV5281
LLV7401	TEORIA LITERÁRIA I (PCC 8)	60	-	LLV5931

2ª FASE

CÓDIGO	DISCIPLINA	HORAS/AULA	PRÉ-REQ.	EQUIVALÊNCIA
LLV7004	FONÉTICA E FONOLOGIA DO PORTUGUÊS (PCC 8)	60	-	LLV5601
LLV7005	MORFOLOGIA DO PORTUGUÊS (PCC 8)	60	-	LLV5602
LLV7101	LÍNGUA LATINA I	60	-	LLV5821
LLV7202	LITERATURA BRASILEIRA II (PCC 8)	60	LLV7201	LLV5272
LLV7302	LITERATURA PORTUGUESA II (PCC 8)	60	LLV7301	LLV5282
LLV7402	TEORIA LITERÁRIA II (PCC 8)	60	LLV7401	LLV5933

3ª FASE

CÓDIGO	DISCIPLINA	HORAS/AULA	PRÉ-REQ.	EQUIVALÊNCIA
LLV7006	SINTAXE DO PORTUGUÊS (PCC 8)	60	-	LLV5104
LLV7102	LÍNGUA LATINA II	60	LLV7101	LLV5822
LLV7203	LITERATURA BRASILEIRA III (PCC 8)	60	LLV7201	LLV5273
LLV7303	LITERATURA PORTUGUESA III (PCC 8)	60	LLV7301	LLV5283
LLV7403	TEORIA LITERÁRIA III (PCC 8)	60	LLV7401	LLV5932

4ª FASE

CÓDIGO	DISCIPLINA	HORAS/AULA	PRÉ-REQ.	EQUIVALÊNCIA
LLV7007	SEMÂNTICA (PCC 8)	60	700 h/a	LLV5102
LLV7008	TEORIA DA ENUNCIÇÃO (PCC 8) (1)	60	700 h/a	LLV5103
LLV7009	LINGÜÍSTICA TEXTUAL (PCC 8) (1)	60	700 h/a	LLV5657
LLV7103	LÍNGUA LATINA III	60	LLV7102	LLV5823
LLV7404	TEORIA LITERÁRIA IV (PCC 8)	60	LLV7401	LLV5934
LLV7501	ESTUDOS LITERÁRIOS I : VIAGENS, NATUREZA E NOVO MUNDO (PCC 8) (2)	60	LLV7201 LLV7301 LLV7401	-
LLV7502	ESTUDOS LITERÁRIOS I : HISTÓRIA DA LITERATURA E INVISIBILIDADES(PCC 8) (2)	60	LLV7201 LLV7301 LLV7401	-
LLV7503	ESTUDOS LITERÁRIOS I : CAMPO, SERTÃO E CIDADE (PCC 8) (2)	60	LLV7201 LLV7301 LLV7401	-

(1) O ALUNO DEVERÁ CURSAR TEORIA DA ENUNCIÇÃO OU LINGÜÍSTICA TEXTUAL.

(2) O ALUNO DEVERÁ CURSAR APENAS UMA DISCIPLINA DE ESTUDOS LITERÁRIOS I.

OBS. 1 - Ao concluir as disciplinas que constituem as quatro primeiras fases sugeridas, o aluno deverá optar por Licenciatura ou Bacharelado.

HAB.1. LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.

5ª FASE

CÓDIGO	DISCIPLINA	HORAS/AULA	PRÉ-REQ.	EQUIVALÊNCIA
LLV7010	AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM (PCC 8) (3)	60	1000 h/a	LLV5109
LLV7011	PSICOLINGÜÍSTICA (PCC 8) (3)	60	1000 h/a	LLV5109
LLV7012	SOCIOLINGÜÍSTICA (PCC 8) (4)	60	1000 h/a	LLV5106
LLV7013	DIALETOLOGIA (PCC 8) (4)	60	1000 h/a	-
LLV7405	TEORIA LITERÁRIA V	45	LLV7401	LLV5935
LLV7504	ESTUDOS LITERÁRIOS II : LITERATURA, POLÍTICA E IDEOLOGIA (PCC 5) (5)	45	LLV7201 LLV7301 LLV7401	-
LLV7505	ESTUDOS LITERÁRIOS II : GÊNERO, IDENTIDADES, ETNIAS E REPRESENTAÇÕES(PCC 5) (5)	45	LLV7201 LLV7301 LLV7401	-
LLV7506	ESTUDOS LITERÁRIOS II : LITERATURA, IMAGINÁRIO E CONSTRUÇÕES DE NACIONALIDADE (PCC 5) (5)	45	LLV7201 LLV7301 LLV7401	-
LLV7500	LITERATURA E ENSINO (PCC 60)	60	LLV7202 LLV7302 LLV7401	-
PSI 5137	PSICOLOGIA EDUCACIONAL : DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM (PCC 12)	72	-	PSI5107

(3) O ALUNO DEVERÁ CURSAR AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM OU PSICOLINGÜÍSTICA.

(4) O ALUNO DEVERÁ CURSAR SOCIOLINGÜÍSTICA OU DIALETOLOGIA.

(5) O ALUNO DEVERÁ CURSAR APENAS UMA DISCIPLINA DE ESTUDOS LITERÁRIOS II.

6ª FASE

CÓDIGO	DISCIPLINA	HORAS/AULA	PRÉ-REQ.	EQUIVALÊNCIA
EED 5187	ORGANIZAÇÃO ESCOLAR (PCC 18)	72	-	EED5129
LLV7014	LINGÜÍSTICA APLICADA : ENSINO DE LÍNGUA MATERNA (PCC 90)	90	1000 h/a	LLV5107 ou LLV5654 ou LLV5257 e LLV5258
LLV7015	HISTÓRIA DA LÍNGUA (PCC 8) (6)	60	1000 h/a	LLV5108
LLV7016	POLÍTICA LINGÜÍSTICA (PCC 8) (6)	60	1000 h/a	LLV5650
LLV7406	ESTUDOS DE TEORIA LITERÁRIA I : VERTENTES CRÍTICAS NO SÉCULO XX	45	LLV7401	-
LLV7507	ESTUDOS LITERÁRIOS III : LITERATURA CLÁSSICA LATINA - CONTRAPONTO (PCC 5) (7)	45	-	LLV5810
LLV7508	ESTUDOS LITERÁRIOS III : A METALINGUAGEM NA LITERATURA DE EXPRESSÃO PORTUGUESA (PCC 5) (7)	45	LLV7201 LLV7301 LLV7401	-
LLV7509	ESTUDOS LITERÁRIOS III : MEMÓRIA E SUBJETIVIDADE (PCC 5) (7)	45	LLV7201 LLV7301 LLV7401	-
MEN 5604	DIDÁTICA D (PCC 12)	72	-	MEN5131

(6) O ALUNO DEVERÁ CURSAR HISTÓRIA DA LÍNGUA OU POLÍTICA LINGÜÍSTICA.

(7) O ALUNO DEVERÁ CURSAR APENAS UMA DISCIPLINA DE ESTUDOS LITERÁRIOS III.

7ª FASE

CÓDIGO	DISCIPLINA	HORAS/AULA	PRÉ-REQ.	EQUIVALÊNCIA
LLV7017	ANÁLISE DO DISCURSO (PCC 8) (8)	60	1000 h/a	LLV5105
LLV7018	PRAGMÁTICA (PCC 8) (8)	60	1000 h/a	-
LLV7019	MODELOS DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA (9)	60	1000 h/a	-
LLV7020	FILOSOFIA DA LINGÜÍSTICA (9)	60	1000 h/a	-
LLV7407	ESTUDOS DE TEORIA LITERÁRIA II : VERTENTES CRÍTICAS CONTEMPORÂNEAS	45	LLV7401	-
LLV7510	ESTUDOS LITERÁRIOS IV : LITERATURA CLÁSSICA LATINA - O LIRISMO E A ÉPICA A SERVIÇO DO IMPÉRIO (PCC 5) (10)	45	-	LLV5810
LLV7511	ESTUDOS LITERÁRIOS IV : LITERATURAS DE EXPRESSÃO PORTUGUESA E OUTRAS LINGUAGENS (PCC 5) (10)	45	-	-
MEN7000	METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA (PCC 36)	144	LLV 7001 LLV7002 LLV7004 LLV7005 LLV7006 LLV7007 LLV7008 ou LLV7009 LLV7202 LLV7203 LLV7402 LLV7403 LLV7404 LLV7501 LLV7502 LLV7406 MEN5604 EED5187	MEN5171

(8) O ALUNO DEVERÁ CURSAR ANÁLISE DO DISCURSO OU PRAGMÁTICA.

(9) O ALUNO DEVERÁ CURSAR MODELOS DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA OU FILOSOFIA DA LINGUAGEM.

(10) O ALUNO DEVERÁ CURSAR APENAS UMA DISCIPLINA DE ESTUDOS LITERÁRIOS IV.

8ª FASE

CÓDIGO	DISCIPLINA	HORAS/AULA	PRÉ-REQ.	EQUIVALÊNCIA
LLE7881	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS I (PCC12)	60	-	
MEN7001	ESTÁGIO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA I	252	MEN7000 LLV7014 LLV7500	MEN5237

9ª FASE

CÓDIGO	DISCIPLINA	HORAS/AULA	PRÉ-REQ.	EQUIVALÊNCIA
MEN7002	ESTÁGIO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA II	252	LLV7001	MEN5238

**ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS
(DISCIPLINAS NÃO PRESENCIAIS)**

EM ATENÇÃO À RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002, O ALUNO DE LETRAS DEVERÁ CUMPRIR 260 H/A DE ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS, DENTRE AS ABAIXO ESPECIFICADAS:

CÓDIGO	DISCIPLINA	HORAS/AULA	PRÉ-REQ.	EQUIVALÊNCIA
LLV7910	ENSINO EM LETRAS I	90	-	LTR5011
LLV7911	ENSINO EM LETRAS II	90	-	LTR5012
LLV7912	PESQUISA EM LETRAS I	90	-	LTR5013
LLV7913	PESQUISA EM LETRAS II	90	-	LTR5014
LLV7914	EXTENSÃO EM LETRAS I	90	-	LTR5015
LLV7915	EXTENSÃO EM LETRAS II	90	-	LTR5016

DISCIPLINAS OPTATIVAS PRESENCIAIS

AO LONGO DO CURSO, O ALUNO DE LETRAS – HABILITAÇÃO LICENCIATURA DEVERÁ CUMPRIR UMA CARGA MÍNIMA OBRIGATÓRIA DE 225 HORAS AULA DE DISCIPLINA OPTATIVA PRESENCIAL, ESCOLHIDAS DENTRE AS DISCIPLINAS SUGERIDAS OU DISCIPLINAS DE QUALQUER DEPARTAMENTO DA UFSC, OBEDECIDOS OS PRÉ-REQUISITOS.

HAB. 2. BACHARELADO EM LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.

5ª FASE

CÓDIGO	DISCIPLINA	HORAS/AULA	PRÉ-REQ.	EQUIVALÊNCIA
LLV7010	AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM (PCC 8) (3)	60	1000 h/a	LLV5109
LLV7011	PSICOLINGÜÍSTICA (PCC 8) (3)	60	1000 h/a	LLV5109
LLV7012	SOCIOLINGÜÍSTICA (PCC 8) (4)	60	1000 h/a	LLV5106
LLV7013	DIALETOLOGIA (PCC 8) (4)	60	1000 h/a	-
LLV7405	TEORIA LITERÁRIA V	45	LLV7401	LLV5935
LLV7504	ESTUDOS LITERÁRIOS II : LITERATURA, POLÍTICA E IDEOLOGIA (PCC 5) (5)	45	LLV7201 LLV7301 LLV7401	-
LLV7505	ESTUDOS LITERÁRIOS II : GÊNERO, IDENTIDADES, ETNIAS E REPRESENTAÇÕES(PCC 5) (5)	45	LLV7201 LLV7301 LLV7401	-
LLV7506	ESTUDOS LITERÁRIOS II : LITERATURA, IMAGINÁRIO E CONSTRUÇÕES DE NACIONALIDADE (PCC 5) (5)	45	LLV7201 LLV7301 LLV7401	-

(3) O ALUNO DEVERÁ CURSAR AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM OU PSICOLINGÜÍSTICA.

(4) O ALUNO DEVERÁ CURSAR SOCIOLINGÜÍSTICA OU DIALETOLOGIA.

(5) O ALUNO DEVERÁ CURSAR APENAS UMA DISCIPLINA DE ESTUDOS LITERÁRIOS II.

6ª FASE

CÓDIGO	DISCIPLINA	HORAS/AULA	PRÉ-REQ.	EQUIVALÊNCIA
LLV7015	HISTÓRIA DA LÍNGUA (PCC 8) (6)	60	1000 h/a	LLV5108
LLV7016	POLÍTICA LINGÜÍSTICA (PCC 8) (6)	60	1000 h/a	LLV5650
LLV7406	ESTUDOS DE TEORIA LITERÁRIA I : VERTENTES CRÍTICAS NO SÉCULO XX	45	LLV7401	-
LLV7507	ESTUDOS LITERÁRIOS III : LITERATURA CLÁSSICA LATINA - CONTRAPONTO (PCC 5) (7)	45	-	LLV5810
LLV7508	ESTUDOS LITERÁRIOS III : A METALINGUAGEM NA LITERATURA DE EXPRESSÃO PORTUGUESA (PCC 5) (7)	45	LLV7201 LLV7301 LLV7401	-
LLV7509	ESTUDOS LITERÁRIOS III : MEMÓRIA E SUBJETIVIDADE (PCC 5) (7)	45	LLV7201 LLV7301 LLV7401	-

(6) O ALUNO DEVERÁ CURSAR HISTÓRIA DA LÍNGUA OU POLÍTICA LINGÜÍSTICA.

(7) O ALUNO DEVERÁ CURSAR APENAS UMA DISCIPLINA DE ESTUDOS LITERÁRIOS III.

7ª FASE

CÓDIGO	DISCIPLINA	HORAS/AULA	PRÉ-REQ.	EQUIVALÊNCIA
LLV7017	ANÁLISE DO DISCURSO (PCC 8) (8)	60	1000 h/a	LLV5105
LLV7018	PRAGMÁTICA (PCC 8) (8)	60	1000 h/a	-
LLV7019	MODELOS DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA (9)	60	1000 h/a	-
LLV7020	FILOSOFIA DA LINGÜÍSTICA (9)	60	1000 h/a	-
LLV7407	ESTUDOS DE TEORIA LITERÁRIA II : VERTENTES CRÍTICAS CONTEMPORÂNEAS	45	LLV7401	-
LLV7510	ESTUDOS LITERÁRIOS IV - LITERATURA CLÁSSICA LATINA - O LIRISMO E A ÉPICA A SERVIÇO DO IMPÉRIO(PCC 5) (10)	45	-	LLV5810
LLV7511	ESTUDOS LITERÁRIOS IV : LITERATURAS DE EXPRESSÃO PORTUGUESA E OUTRAS LINGUAGENS (PCC 5) (10)	45	-	-
LLV7901	ORIENTAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I (PCC 120)	120	1700 h/a	LLV5951

(8) O ALUNO DEVERÁ CURSAR ANÁLISE DO DISCURSO OU PRAGMÁTICA.

(9) O ALUNO DEVERÁ CURSAR MODELOS DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA OU FILOSOFIA DA LINGUAGEM.

(10) O ALUNO DEVERÁ CURSAR APENAS UMA DISCIPLINA DE ESTUDOS LITERÁRIOS IV.

8ª FASE

CÓDIGO	DISCIPLINA	HORAS/AULA	PRÉ-REQ.	EQUIVALÊNCIA
LLV7902	ORIENTAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II (PCC120)	120	LLV7901	LLV5952

ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS
(DISCIPLINAS NÃO PRESENCIAIS)

EM ATENÇÃO À RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002, O ALUNO DE LETRAS DEVERÁ CUMPRIR 260 H/A DE ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS, DENTRE AS ABAIXO ESPECIFICADAS:

CÓDIGO	DISCIPLINA	HORAS/AULA	PRÉ-REQ.	EQUIVALÊNCIA
LLV7910	ENSINO EM LETRAS I	90	-	LTR5011
LLV7911	ENSINO EM LETRAS II	90	-	LTR5012
LLV7912	PESQUISA EM LETRAS I	90	-	LTR5013
LLV7913	PESQUISA EM LETRAS II	90	-	LTR5014
LLV7914	EXTENSÃO EM LETRAS I	90	-	LTR5015
LLV7915	EXTENSÃO EM LETRAS II	90	-	LTR5016

DISCIPLINAS OPTATIVAS PRESENCIAIS

AO LONGO DO CURSO, O ALUNO DE LETRAS – HABILITAÇÃO BACHARELADO DEVERÁ CUMPRIR UMA CARGA MÍNIMA OBRIGATÓRIA DE 480 HORAS AULA DE DISCIPLINA OPTATIVA PRESENCIAL, ESCOLHIDAS DENTRE AS DISCIPLINAS SUGERIDAS OU DISCIPLINAS DE QUALQUER DEPARTAMENTO DA UFSC, OBEDECIDOS OS PRÉ-REQUISITOS.

ANEXO 2 – DISCIPLINAS OPTATIVAS DO DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA VERNÁCULAS - DLLV

DISCIPLINAS OPTATIVAS DO DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA VERNÁCULAS
- DLLV -

CÓDIGO	DISCIPLINA	HORAS/AULA	PRÉ-REQ.	EQUIVALÊNCIA
EED5223	Educação e Processos Inclusivos (PCC 12)	72	-	-
EED5331	Teorias da Educação (PCC 12)	72	-	EED5101
EED5301	Fundamentos da Língua de Sinais Brasileira	72	-	-
LLV7600	Filologia	60	-	LLV5110
LLV7601	Tópicos Especiais em Sociolingüística (PCC 8)	60	LLV7012	LLV5112
LLV7602	Variação e Ensino de Língua (PCC30)	60	-	LLV5113
LLV7603	Norma Padrão Escrita I(PCC30)	60	-	LLV5121
LLV5122	Norma Padrão Escrita II	60	-	-
LLV7605	Produção Textual Acadêmica II (PCC30)	60	-	LLV5610
LLV5214	Redação Oficial Empresarial	60	-	-
LLV 7607	Revisão de Textos I (PCC30)	60	-	LLV5131
LLV7608	Revisão de Textos II (PCC30)	60	LLV7607	LLV5132
LLV7609	Revisão de Textos III (PCC30)	60	LLV7607	LLV5133
LLV7610	Revisão de Textos IV (PCC30)	60	LLV7607	LLV5134
LLV7611	Lingüística Computacional I	30	-	LLV5611
LLV 7612	Lingüística Computacional II	60	LLV7611	LLV5612
LLV7613	Tópicos em Fonética e Fonologia I : Variação Lingüística (PCC30)	60	LLV7004	LLV5643
LLV7614	Tópicos em Fonético e Fonologia II: Teorias Fonológicas	60	LLV7004	LLV5613
LLV7615	Tópicos em Fonética e Fonologia III: Aplicação ao Ensino (PCC30)	60	LLV7004	LLV5644
LLV7616	Tópicos em Sintaxe	60	LLV7006	LLV5608
LLV7617	Tópicos em Sintaxe do Português	60	LLV7006	LLV5646
LLV7618	Tópicos Especiais de Sintaxe I	30	LLV7006	LLV5663
LLV7619	Tópicos Especiais de Sintaxe II	30	LLV7006	LLV5664
LLV7620	Sintaxe Tradicional (PCC30)	60	-	LLV5210
LLV7621	Tópicos em Gramática Funcional (PCC30)	60	-	LLV5631
LLV7622	Tópicos em Morfologia	60	-	LLV5645
LLV7623	Tópicos Especiais de Morfologia I	30	-	LLV5661
LLV7624	Tópicos Especiais de Morfologia II	30	-	LLV5662
LLV7625	Tópicos em Semântica I	60	-	LLV5641
LLV7626	Tópicos em Semântica II	60	LLV7007 ou LLV7625	LLV5642
LLV7627	Tópicos em Aquisição da Linguagem I	30	-	LLV5606
LLV7628	Tópicos em Aquisição da Linguagem II	60	LLV7010	LLV5616
LLV7629	Experiências de Ensino de Língua Portuguesa (PCC 60)	60	-	LLV5111
LLV7630	Língua Latina IV	60	LLV7103	LLV5854
LLV7631	Língua Latina V	60	LLV7630	LLV5855
LLV7700	Teopoética: Estudos comparados entre Teologia e Literatura	60	-	-
LLV7701	Literatura em Santa Catarina (PCC 5)	45	-	LLV5247

CÓDIGO	DISCIPLINA	HORAS/AULA	PRÉ-REQ.	EQUIVALÊNCIA
LLV7702	Experiência de Criação Literária I–Poesia (PCC 45)	45	-	LLV5343
LLV7703	Experiência de Criação Literária II–Conto(PCC 45)	45	-	LLV5357
LLV7704	Experiência de Criação Literária III – Oficina de Conto (PCC 45)	45	LLV7703	LLV5358
LLV7705	Memória, Identidade e Representação	45	-	LLV5609
LLV7706	Textualidades Contemporâneas	60	-	LLV5571
LLV7708	Literatura e Memória	60	-	LLV5572
LLV7709	Literatura e Mulher	60	-	LLV5573
LLV7710	Filosofia e Ciência da Literatura	60	-	LLV5574
LLV7711	Filosofia e Estudos Literários	60	-	LLV5574
LLV7712	Noções de Versificação	60	-	-
LLV7713	Literatura Infantil (PCC 5)	45	-	LLV5383
LLV7714	Literatura Latina : Releituras/Reescrituras	60	-	LLV5318
LLV7715	Literatura Latina : Tradução	60	-	LLV5319
LLV7716	Teoria Literária : Pós-Estruturalismo e seus Desdobramentos	60	-	LLV5937
LLV7717	Análise do Texto Literário (PCC 8)	60	LLV7401	LLV5936
LLV7718	Teoria Literária : O Pós-Estruturalismo	60	LLV7401	LLV5937
LLV7719	Leitura, Instituições Literárias e as Margens Da crítica	60	LLV7401	-
LLV7720	Teoria Literária e Crítica Cultural	60	LLV7401	LLV5947
LLV7721	Teoria Literária : Teoria da Modernidade	60	LLV7401	LLV5570
LLV7722	A Questão da História Literária	60	LLV7401	-
LLV7723	Tópicos Especiais de Teoria da Literatura I	60	-	-
LLV7724	Tópicos Especiais de Teoria da Literatura II	60	-	-
LLV7725	Tópicos Especiais de Teoria da Literatura III	60	-	-
LLV7726	Épica Ameríndia	60	LLV7401	-
LLV7727	Literatura e Cosmogonia	60	LLV7401	-
LLV7728	Poesia Visual e Sonora	60	LLV7401	-
LLV7729	Análise Cultural	60	-	LLV5947
LLV7730	História da Música Popular Brasileira I	60	-	LLV5948
LLV7731	História da Música Popular Brasileira II	60	-	-
LLV7732	Letras e Informática	60	-	LLV5950
LLV7733	Literatura e Cinema	60	-	-
LLV7734	Dramaturgia	45	-	-

ANEXO 3 – PROGRAMA DE ENSINO DA DISCIPLINA DE PRODUÇÃO TEXTUAL ACADÊMICA I



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO - TRINDADE - CAIXA POSTAL 476
 CEP 88.010-970 - FLORIANÓPOLIS - SANTA CATARINA
 Telefone - (048) 331.9000 - Telefax - (048) 234.4069

PROGRAMA DE ENSINO

CÓDIGO DA DISCIPLINA : LLV7003
NOME DA DISCIPLINA : Produção Textual Acadêmica I
HORAS/AULA SEMANAL : 4
TOTAL DE HORAS/AULA : 60
PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR (PCC) : 8 H/A
DISCIPLINA EQUIVALENTE : LLV5603

CURSO A QUE SE DESTINA:
 LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA
 (BACHARELADO E LICENCIATURA)

PRÉ-REQUISITO : NÃO TEM

EMENTA:

Estudo e produção de textos técnico-científicos relevantes para o desempenho das atividades acadêmicas, tais como: resumo, resenha, artigo e seminário. Prática Pedagógica.

OBJETIVOS:

Ao final do semestre, o aluno deverá ser capaz de reconhecer e distinguir diferentes gêneros discursivos, em suas particularidades configuracionais e de produção e circulação, produzindo, com apropriação formal e funcional, resumos, fichamentos, resenhas e artigos acadêmicos, bem como produzindo textos para participação em seminários.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1. Proficiência em leitura e proficiência em produção textual – relações implicacionais.
2. Gêneros textuais / discursivos: uma discussão conceitual.
3. Fatores de textualidade implicados na formação do leitor e do produtor de texto proficientes.
4. Citações no texto acadêmico como mecanismos de intertextualidade – normalizações da ABNT.
5. O resumo na atividade acadêmica – normalizações da ABNT.
6. O fichamento na atividade acadêmica – normalizações da ABNT.
7. Seminário
8. Resenha – normalizações da ABNT.
9. Projeto de pesquisa – normalizações da ABNT.
10. Artigo acadêmico – normalizações da ABNT.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

- _____. **NBR 6028:** resumos. Rio de Janeiro, 1990.
 _____. **NBR 6022:** apresentação de artigos em publicações periódicas. Rio de Janeiro,

1994.

_____. **NBR 6023:** informação e documentação - referências - elaboração. Rio de Janeiro, 2000.

_____. **NBR 10520:** apresentação de citações em documentos. Rio de Janeiro, 2001.

_____. **NBR 14724:** informação e documentação - trabalhos acadêmicos - apresentação. Rio de Janeiro, 2001.

_____. **NBR 15287:** informação e documentação –projeto de pesquisa - apresentação.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

Dicionário Houaiss de língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ECO, U. **Como se faz uma tese.** 3.ed. Lisboa: perspectiva, 1984.

GALVES, Charlotte *et al.* (Orgs.) **O texto:** leitura e escrita. 2. ed. São Paulo: Pontes, 1997, p. 117-136

GUIMARÃES, Eduardo. **Texto e argumentação.** 3. ed. Campinas/São Paulo: Pontes, 2002.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor.** 8. ed. São Paulo: Pontes, 2002.

_____. **Oficina de leitura.** 8. ed. Campinas/SP: Pontes, 2001.

_____. **Leitura, ensino e pesquisa.** 2. ed. São Paulo: Pontes, 2001

KOCH, Ingedore G.V. **Argumentação e linguagem.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Desvendando os segredos do texto.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Introdução à Lingüística Textual.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). **Redação acadêmica.** Santa Maria: UFSM, 2001.

OLIVEIRA, Jorge Leite de. **Texto acadêmico.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

ORLANDI, Eni P. (Org.) **A leitura e os leitores.** Campinas/São Paulo: Pontes, 1998.

RIZZATTI, Mary. **A produção do texto acadêmico.** Florianópolis: FAED/CEAD/UDESC, 2002.

SANT'ANA, Affonso Romano. **Paródia, paráfrase e cia.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1985.

VIGNER, Gerard. Técnicas de aprendizagem da argumentação escrita. In: GALVES, Charlotte *et al.* (Orgs.)

O texto: leitura e escrita. 2. ed. São Paulo: Pontes, 1997, p. 117-136.

ZILBERMANN, R. (Org.) **Leitura em crise na escola.** 11. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ANEXO 4 – TEXTOS DOS ACADÊMICOS

Textos das fases iniciais do curso (1ª e 2ª)
<p>T1A1 - RESENHA</p> <p>Sírio Possenti, graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1969), fez mestrado em Linguística na Universidade Estadual de Campinas (1977) e doutorado em Linguística também na Universidade Estadual de Campinas (1986). Atualmente, é professor titular do Departamento de Linguística da Universidade Estadual de Campinas. Atua em diversas áreas da Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, principalmente na sub-área da Análise do Discurso, em especial nos campos do humor e da mídia. Em seu trabalho <i>Por que (não) ensinar gramática na escola</i>, publicado pela editora Mercado de Letras, em 16ª edição, de novembro de 2006, da página 59 à 95, Possenti diz por que pensa desta maneira e, mostra que não é de fato inútil ensinar gramática, mas que ela pode dar-se início de outras formas. É desnecessário ensinar gramática na escola quando o objetivo for dominar a variedade padrão de uma língua e tornar alunos leitores e autores. Mas a pressão da tradição é um dos fatores que atua na escola e não pode ser desconsiderada, mesmo que ruim. Quando se está convencido de que a gramática não é fundamental, é diferente trabalhar com ela em sala de aula, e passa também a perceber que uma coisa é o estudo da gramática e outra é o domínio ativo da língua. Essa diferença se torna maior devido aos vários tipos de gramática. Duas são entendidas para ensino de gramática, (que não é o mesmo que ensinar língua) e elas são: a) estudo de regras mais ou menos explícitas de construção de estruturas; b) análise mais ou menos explícita de determinadas construções. Elas podem estar ou não relacionadas umas com as outras, e uma pode explicar o que a outra quer dizer. Por exemplo, a primeira atividade apenas dita uma regra, diz como é o certo, e a segunda atividade explica o que significa a anterior. A primeira atividade, na maioria das vezes, é mais relevante que a segunda. Neste texto, o autor concorda com Perini, em sua <i>Gramática Descritiva da Língua Portuguesa</i>, no fato de que se aprende gramática na escola por razões culturais, e com isso, ensinar gramática é diferente de ensinar língua. Devido à distância entre projetos de ensino e sua execução, que se dá pelo fato de que discussões sobre gramática são complexas, Possenti ocupa-se em discutir relativamente sobre conceitos de gramática antes de entrar de fato na gramática na escola, que tem sido longamente discutida, embora tenham feito mudanças de discurso, a prática escolar continua basicamente a mesma. Para começar, é preciso saber o que é gramática, e nem todos que se dedicam a esse tipo de estudo a definem da mesma maneira. A palavra gramática significa “conjunto de regras”, uma definição que não é precisa e nem equivocada. A expressão “conjunto de regras” pode ser entendida de várias maneiras e por isso, Possenti distinguirá vários tipos de gramática: 1- Conjunto de regras que devem ser seguidas; 2- Conjunto de regras que são seguidas; 3- Conjunto de regras que o falante da língua domina; Os tipos 1 e 2 dizem respeito ao comportamento oral ou escrito dos membros de uma comunidade linguística. O tipo 3 se refere à hipóteses sobre aspectos da realidade mental dos membros falantes. A gramática normativa é o conjunto de regras que devem ser seguidas e é a mais conhecida pelo professor do ensino fundamental e médio por fazer parte da gramática pedagógica e dos livros didáticos. São elas quem prescrevem e ditam as regras para que se fale e se escreva bem, elas produzem o emprego da variedade padrão da língua. Já a descritiva, determina o conjunto de regras que são seguidas, que descreve e/ou explica as línguas tais como são faladas. Tem como objetivo tornar conhecidas as regras que os falantes de fato utilizam. Pode-se encontrar uma diferença entre as regras que são seguidas e as que devem ser seguidas, pois a língua muda e muitas vezes as gramáticas normativas continuam propondo regras que poucas pessoas usam. Alguns exemplos de diferenças entre estas gramáticas podem ser citados. As segundas pessoas do plural estão dando espaço para o “você”, assim como no singular também. Futuros sintéticos agora desaparecem para dar lugar a locuções que indicam o futuro do verbo, e o mesmo acontece com o mais-que-perfeito. O pronome “nós” abre caminho para “a gente” e os objetos o/a/os/as somem e são facilmente trocados por ele/ela/eles/elas. E pode-se perceber também que nos finais dos infinitivos, os “r” vêm sendo ocultados na fala, como “vou dormir” para “vou dormi”. Quando se trata de pronomes, suas regras são consideradas absolutamente algo saudoso e puro, ou seja, devem ser usadas em ocasiões mais especiais, e quando encontradas nas falas do dia-a-dia, representam uma retomada do medievo. Porém, em Portugal, não é de se espantar que um analfabeto produza uma mesóclise. Muitas vezes, descrição e prescrição se confundem por que, por exemplo, quando uma oração é desmembrada em partes, as gramáticas prescritivas são descritivas. O que distingue uma gramática descritiva é o fato de ela não apresentar nenhuma pretensão prescritiva. Vale ressaltar que muitas vezes os critérios de correções são dados por fatores sociais, não linguísticos. Falando agora de gramática internalizada, fica para esta o conjunto de regras que o falante domina, e refere-se a hipóteses sobre conhecimentos que fazem com que o falante produza frases ou sequências de palavras que sejam compreensíveis e reconhecidas como pertencentes a uma língua. Pode-se dizer que tal conhecimento é fundamentalmente de dois tipos: lexical e sintático-semântico. O lexical pode ser observado como a capacidade de empregar as palavras adequadas. O sintático-semântico está relacionado com a distribuição das palavras na sentença e o efeito que esta distribuição tem para o sentido. Têm-se dois tipos de fatos linguísticos que podem ser interpretados como fortes argumentos a favor da existência de gramáticas internalizadas. Os dados da questão provêm do período de aquisição de uma língua e de períodos de mudanças de dialetos. Diz uma versão sobre a aquisição, que aprendemos por repetição,</p>

que falamos por que ouvimos. Porém, crianças que estão adquirindo conhecimento na língua, produzem formas autonomamente, sem que tenham ouvido. Aprendem regras de conjugação verbal, e é aplicando essas regras que produzem tais formas. Há um estágio em que produzir sequências se torna uma atividade e necessita de regras conhecidas, internalizadas. Quando não se sabe ao certo como produzir uma sentença, o falante tenta formá-la com as regras que há em sua mente, com as regras já internalizadas. Como se pode perceber, o conceito de gramática não é único, assim como os conceitos de regra, de língua e de erro também não são. Logo, Possenti faz um pequeno comentário para tais assuntos. Para falar de regras, têm-se dois sentidos: um deles é a ideia de obrigação, que diz que a regra é algo a que se obedece. Quem não segue regras é considerado grosseiro, marginal ou caipira. O outro sentido é o que traz a ideia de regularidade e constância, sendo semelhante às “leis da natureza”. Quando se trata das regras de uma gramática normativa, significa que expressa uma obrigação e uma avaliação do certo e do errado. Quem as segue é avaliado de maneira positiva na sociedade e na escola, caso contrário são considerados ignorantes e podem até repetir de série. Já as regras da gramática descritiva se assemelham às “leis da natureza”, a ponto de organizarem observações sobre fatos sem qualquer conotação valorativa. Também não há conotação valorativa para as regras da gramática internalizada. Suas regras expressam aspectos dos conhecimentos linguísticos dos falantes que têm propriedades semânticas. Cada definição de gramática que foi trazida para este texto recebe uma concepção diferente e compatível de língua. Começamos pela gramática normativa, que é a que corresponde às formas de expressão observadas produzidas na língua por pessoas cultas e de prestígio social. E o que costuma representar essa língua, denominada “norma culta”, “variante padrão” ou “dialeto padrão” são as literaturas. Para esta gramática, tudo o que foge dela e de suas peculiaridades são considerados “vícios da linguagem”, “vulgarismos” ou “erros”. Já para a gramática descritiva, que é anormativa, nem todas as fugas do padrão são consideradas como erro. A gramática descritiva trata a língua como não uniforme e busca sempre encontrar as regularidades que condicionaram essa variação. Frequentemente pessoas usam formas erradas que pensam ser certas e com isso, ao passar do tempo, essas formas negativas passam a ser positivas. A gramática normativa é defendida pelos gramáticos como melhor que as outras por ser mais versátil e menos rude. Porém, isso não justifica o preconceito da sociedade para com as outras gramáticas, julgadas inferiores e erradas. O conceito de erro também é diferente para cada definição de gramática e de língua. Passemos então a descrevê-lo. Quando se trata de gramática normativa, tudo aquilo que foge à prescritividade é mencionado como equívoco. Faz-se então duas considerações para este fato. A primeira é que os exemplos de boa linguagem que a gramática traz são tão arcaicos quanto os presentes nos jornais e textos significativos. Como segunda observação tem-se o fato de que há mudanças de padrão ao longo da história. Não há apenas variação entre formas linguísticas padrões e populares ou regionais, mas também no interior do padrão. Dentro da gramática descritiva, encontra-se erro apenas em combinações agramaticais da língua, ou seja, combinações que não fazem sentido para a língua portuguesa. Contudo, nem tudo o que a normativa traz como erro, a descritiva traz também, vale ressaltar. Outro caso que este tipo de gramática aponta é a distinção entre diferença linguística e erro linguístico. As diferenças não são erros, são construções que divergem de um determinado padrão. O erro não se encaixa em nenhuma variedade linguística. Possenti traz para este excerto, muitos exemplos de internalizações que são considerados erros linguísticos que faz o leitor entender o porquê de caos como estes acontecerem e serem comuns, assim como a questão ortográfica também é abordada. Assunto útil que passa a justificar as hipercorreções feitas por tantos falantes da língua quando se deparam com algumas maneiras corretas de falar. O que seguirá agora é uma situação radical para o caso de ser necessário ou obrigatório ensinar gramática na escola, embora já deva ter ficado claro sua inutilidade, pelo menos em seu sentido corrente. Ensinar gramática nem sempre é inválido, contudo é preciso lembrar que há pelo menos três tipos dela. Sugere-se que a escola deva rever suas propriedades e começar pela gramática internalizada, depois a descritiva e por último a normativa, para que seja mais fácil sua aprendizagem, não esquecendo também que a variedade que o aluno carrega não pode ser tratada como rudimentar e pobre, e que o objetivo não é ensinar uma variedade no lugar da outra, mas criar condições para que o aluno aprenda aquelas que não conhece. É preciso que se estabeleçam prioridades, pois não faz sentido descrever ou tentar sistematizar algo de que não se tenha domínio efetivo. Vale mais a pena que a língua seja dominada, mesmo que não descrita, do que somente descrita. A língua não tem apenas uma variedade e seu ensino deve priorizá-la como conhecimento interiorizado, ficando claro que é necessário expor o aluno a experiências que o façam viver a variedade que se quer que ele aprenda. O aluno ganha consciência de sua identidade linguística e se dispõe à observação das variedades que não domina a partir do momento em que reconhece sua própria variedade como uma entre outras. É importante saber que ensinar gramática e ensinar língua em toda sua variedade de usos, e ensinar regras é ensinar o domínio do uso. As gramáticas tradicionais na maioria das vezes são exaustivas e o que faz com que compreendamos o que a gramática prega é o conhecimento da língua, e é a falta de domínio de certa estrutura que faz com que os alunos tenham dificuldades na análise. Conforme Possenti, as regras gramaticais têm da língua uma visão estereotipada e simples. Como a língua varia muito, não há como julgar formas ou expressões absolutamente erradas. Na escola, quando um aluno está para aprender uma variedade que não domina, ocorrem dois tipos de situações, que muitas vezes são considerados “erros escolares”. O primeiro caso é que o aluno pode usar variantes não padrão quando deveria usar a padrão. Essa combinação inadequada pode causar constrangimento e o aluno pode se sentir inferior e achar que é incapaz

de aprender português, tudo por causa do preconceito que existe. Em segunda observação, vê-se que o aluno percebe que a formulação de hipóteses são utilizadas para aprender uma nova variante. É possível então, que ele formule hipóteses erradas. Para que seja corrigido, basta ser apresentado à forma correta, tomando cuidado para não constrangê-lo. Retomando mais uma vez todas as gramáticas que Possenti nos mostra, nota-se que ele diz que todas elas deveriam ser trabalhadas em sala de aula, mas em ordem de prioridade inversa em relação à sua apresentação, ou seja, deve-se priorizar a gramática internalizada, em seguida a descritiva e por último, a normativa. Isso tudo porque quando o aluno chega à escola, com seus seis ou sete anos, traz consigo a variedade que domina, internalizada, não dominando recursos mais complexos, que abrange na maioria das vezes a escrita, pois o aluno iniciante ainda não teve este tipo de contato, e apenas o terá com a leitura. Com isso, a escola deveria ampliar o domínio de recursos linguísticos por parte do aluno. A escola deveria acreditar que para o aluno aprender a escrita, é necessário que se leia muito, buscando sempre aumentar o repertório de livros de todos os alunos. Seguindo a ordem, o segundo lugar fica com a gramática descritiva. Diante do domínio linguístico da língua que o aluno já tem, ou diante dos problemas que manifesta em suas escritas, o certo seria aprender a comparar e/ou estimular diversas possibilidades de construção, para que ele mesmo trabalhe os fatos da língua a partir de sua própria produção. Ao se encontrar uma construção imprópria para determinadas ocasiões, é preciso que seja mostrado ao aluno todas as formas que existem para que a mesma coisa possa ser dita, e de certa forma, classifique-as em adequadas ou inadequadas diante de algumas situações. As construções não podem ser condenadas do ponto de vista descritivo, mesmo que estejam inadequadas em algumas situações, porém, podem ser ordenadas do ponto de vista de sua aceitabilidade na escrita. O autor menciona o uso de terminologia técnica, e, diz ser irrelevante para uma aula de gramática. Então, sugere que se aborde concordância, verbo, sujeito, pronome, plural, etc. o aluno apenas produz o que sabe, ou seja, gramática internalizada. A função da gramática descritiva é comparar sem preconceito as construções. E, finalmente, a gramática normativa deve explicar a aceitação ou rejeição social de tais construções. Ambas podem conviver na escola. Novamente, Sírio Possenti fala que é possível ensinar o padrão sem estigmatizar ou humilhar o indivíduo que utiliza formas populares. Trata-se de estimular a construção de mais alguns exemplos que sejam equivalentes ao que o aluno produziu, para que possa dizer a mesma coisa. Com isso, lembra-se de um caso de que gosta muito, que se chama “lei de Ibrahim Sued”, que vem da seguinte história: dizem que Ibrahim era ignorante em relação à língua e que pediu para sua secretária lhe fazer um cheque de sessenta cruzeiros. Na mesma hora foi pego de surpresa, pois a moça não sabia se sessenta era com “c” ou com “ss”, e para resolver a situação, mandou que fizesse dois de trinta. Para o autor, esta lei é fundamental ao ensino da língua, pois aprender uma língua é aprender a dizer a mesma coisa de muitas formas, a língua nos proporciona diversas alternativas sempre e saber utilizá-la ativamente é saber dizer uma coisa de várias maneiras. Conclui-se então, que não existem especificamente textos errados e textos certos, o que existem são textos mais ou menos inadequados, ou até mesmo inadequados a determinadas situações, e se necessário for, deve-se deixar o material didático de lado, em segundo plano. As sugestões de Possenti para tudo isso se resumem a uma única ideia. Esta ideia consiste em fazer com que o português deixe de ser visto como ensinamento de matérias prontas, e comece a ser algo construído pelo conhecimento do próprio aluno. “O ensino deveria subordinar-se à aprendizagem.” Com a última frase do texto, fica claro que tudo que foi escrito pelo autor não foi em vão e que deveria servir de conhecimento para muitas pessoas, principalmente professores na área da língua, que muitas vezes não sabem ao certo como coordenar suas aulas, e, sempre acaba seguindo padrões que nem sempre são os melhores. Através dele, podemos perceber os esclarecimentos para muitos equívocos na língua, e que eles não devem ser julgados errados, devem ser usados como aliados à melhora do aprendizado.

T1A2 – PROVA

Segunda Avaliação

1. Por que o escritor Osman Lins caracterizou os livros didáticos da década de setenta do século vinte como “uma Disneylândia Pedagógica”?

Na década de 70, Osman Lins caracterizou os livros didáticos como “uma Disneylândia Pedagógica”, sendo uma crítica ao meio de ensino utilizado. A gramática foi minimizada e os textos passaram a ser escolhidos “por critérios de intensidade de sua presença nas práticas sociais” (SOARES, 2002, p. 170) e não exclusivamente por critérios literários. Houve uma valorização da linguagem oral, com o exercício da oratória, em seus usos cotidianos, ampliando o conceito de “leitura”. Os livros didáticos eram repletos de ilustrações, cores, de maneira atrativa para os alunos, reduzindo as palavras em favor da imagem, transformando a comunicação verbal em comunicação visual, algo divertido, menos rígido, resultando a alusão de Osman Lins.

Essa nova concepção da disciplina de português foi muito criticada pelos especialistas, pois não havia garantia de que seria um método bom ou ruim. Essas ilustrações não tornam o livro didático em si melhor, já que não é o meio em si é a qualidade do professor que faz a diferença.

2. Por que é possível afirmar que houve uma modificação real do conteúdo da disciplina português a partir dos anos cinquenta do século vinte?

Segundo Magda Soares, a inclusão da disciplina de português aconteceu de forma tardia no Brasil, últimas décadas do século XIX e até os anos 50 do século XX, a disciplina consistia em uma gramática de conteúdo autônomo. No entanto houve uma modificação real do conteúdo a partir dos anos de 1950, em função da gradativa transformação das condições sociais e culturais.

É a partir desse momento que ocorre a modificação dos alunos, que deixam de ser apenas os “filhos-família”, os filhos da burguesia, mas também os filhos dos trabalhadores em razão da crescente reivindicação, das camadas populares, pelo direito à escolarização. Em decorrência a esse aumento no número de alunos, houve um engajamento mais amplo de professores, tornando assim menos seletivo o processo. Visto que a gramática e o texto começam a constituir um conteúdo articulado, buscando uma na outra, ou seja, estudando a gramática a partir do texto ou estudando o texto a partir dos instrumentos oferecidos pela gramática. Observando também que deixa de ser responsabilidade do professor, atribuindo ao próprio autor do livro didático, a tarefa de formular exercícios e propor questões.

T1A3 - Resenha

POSSENTI, Sírio. Introdução – Segunda Parte. In: POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006 [1996]. p. 59-95.

A obra de Possenti, intitulada *Por que (não) ensinar gramática na escola*, publicada em 1996, é voltada ao público de escolas (ensino fundamental e médio) e professores e acadêmicos do ensino superior, tanto do curso de Letras, quanto dos demais cursos, dispostos a discutir sobre a gramática na escola.

Claramente disposto na introdução, o objetivo do autor nestes capítulos são: apresentar conceitos de gramática, comentar alguns conceitos relacionados com o ensino e, fornecer uma perspectiva de ensino de gramática aos que tem como sonho inacessível que alunos leiam e escrevam independente das condições sociais atuais.

Situando os interessados na discussão do assunto, Possenti aborda segundo o senso comum o que é gramática, trazendo dois entendimentos: “[...] a) estudo de regras mais ou menos explícitas de construção de estruturas (palavra ou frase). [...] b) a análise mais ou menos explícita de determinadas construções.” (p. 60). Os problemas que decorrem desses entendimentos, por exemplo, é o ensino da forma padrão da língua sem justificar tais formas, ou simplesmente *verbo concorda com o sujeito*.

A questão do papel da escola gera muitas discussões referentes ao ensino, pois muitas mudanças de discurso ocorreram, mas a prática continua a mesma na escola. Cada turma que adentra ao ensino, torna mais difícil coincidir a gramática natural com a gramática normativa. “[...] (preparar para a vida ou preparar para o vestibular, dois objetivos que só coincidem para um número extremamente limitado de alunos).” (p. 63).

Após apontar o entendimento de gramática segundo o senso comum, Possenti discorre sobre três modos de compreender o “conjunto de regras”, as quais são boas bases para um estudo aprofundado sobre o assunto.

As próximas sessões abordam as concepções de *regra*, *língua* e *erro* dentro das compreensões do “conjunto de regras”. Podemos notar que regra de gramática normativa é como regra de bom comportamento, ou seja, o culto é o que vale. Já as regras da gramática descritiva há observação sobre os fatos, sem conotação valorativa. Gramática internalizada, seguir uma ou outra regra não significa que a pessoa é mais ou menos inteligente.

As concepções sobre língua na gramática normativa: “[...] a língua corresponde às formas de expressão observadas produzidas por pessoa cultas, de prestígio.” (p. 74) diferentemente da gramática descritiva onde “nenhum dado é desqualificado como não pertencendo à língua” (p. 75)

E também abordando que “A noção mais corrente de erro é a que decorre da gramática normativa [nas outras gramáticas fica explícito que errar não é algo grave]: é erro tudo aquilo que foge à variedade que foi eleita como exemplo de boa linguagem.” (p. 78)

As propostas na abordagem de Possenti, como as compreensões da gramática e os métodos de aplicação, são bons começos para discorrer sobre como a gramática realmente está implicada em nosso cotidiano, e o que deveria/poderia ser feito quanto a isso. Como Possenti afirma “[...] não existem propriamente textos errados e textos corretos [...] mas, [concordando profundamente com essa idéia] fundamentalmente, textos mais ou menos adequados, ou mesmo inadequados a determinadas situações.” (p. 94)

T2A3 - ARTIGO

NEOLOGISMOS DO PORTUGUÊS: OS PREFIXOS DES- E IN-

Resumo

Este trabalho tem por objetivo observar a formação de nomes e verbos pelo processo morfossintático de derivação prefixal a partir dos prefixos *des-* e *in-*. Os dois prefixos analisados geram palavras coloquiais com dupla prefixação, as quais são destaques deste trabalho. A pesquisa será embasada no livro *Neologismo: criação lexical* de Ieda Maria Alves, onde estão pré-dispostos os conceitos de neologia e neologismos. Não obstante, estudos aprofundados podem ser realizados.

Palavras-chave: *Neologia. Neologismo. Prefixo. Derivação. Morfologia.*

1. INTRODUÇÃO

O Português Brasileiro, assim como outras línguas, está sempre se renovando. Ao estudar essas mudanças que ocorrem nas línguas, identificamos vários processos, dentre eles, o que será foco do trabalho.

Tendo como base o trabalho de Ieda Maria Alves, *Neologismo: criação lexical*, de 2007, temos a definição de Alves (2007) para Neologia como sendo o processo no qual criamos novas palavras, o processo em que incrementamos o léxico ao formar novos vocábulos a partir do nosso dinâmico Português. Deste processo surgem então os neologismos, que são os vocábulos resultantes. Entretanto, “Não se pode, contudo, chegar ao indivíduo criador da inovação nem ao momento em que ela ocorreu.” (RIBEIRO, 2014, p. 95)

Este artigo terá como foco o processo de formação de palavras através da derivação prefixal, e serão analisados os prefixos *des-* e *in-*, os quais tem origem na língua latina. Serão abordadas, primeiramente, as definições de *Derivação Prefixal*, para então ser possível analisar *O prefixo des-* e *O prefixo in-*, dos quais teremos base para analisar o corphus com os vocábulos formados a partir da junção dos dois prefixos ao radical.

2. DERIVAÇÃO PREFIXAL

O processo de “formação de palavras mediante o emprego de prefixos” (Cunha e Cintra, 2014, p. 84), é denominado Derivação Prefixal. Os prefixos são os morfemas, que são adicionados em frente ao radical, sendo que alguns destes prefixos sozinhos não possuem sentido, entretanto, grande parte funciona muito bem como palavra independente. A derivação prefixal é um dos processos que mais cria novos neologismos. Esse processo tem amplas variedades para conotar novos sentidos aos vocábulos.

Ao adicionar estes prefixos podemos variar os sentidos dos vocábulos, como por exemplos com os prefixos:

Contra-: oposição; ação conjunta.

Des-: separação, ação para fora.

Ex-, es-, e-: movimento para fora, estado anterior.

In-, i-, ir-: negação, privação.

3. O PREFIXO DES- E O PREFIXO IN-

Os prefixos de abordagem neste artigo são os prefixos *des-* e *in-*. O prefixo *des-* se, originado no latim, possui sentido de negação de oposição e negação, e se une prefixalmente a morfemas lexicais substantivos, adjetivos e verbais, “[...] e manifesta, sobretudo, o valor de “separação” da base a que se associa [...]” (Alves 2007, p. 17). Os prefixos “caracterizam-se pela não-alteração da classe gramatical das bases a que se associam.” (Alves 2007, p. 23).

Segundo Cunha e Cintra (2014), esse prefixo possui sentido de separação, afastamento, ação contrária. Porém, as vezes, este mesmo morfema assume sentido de reforço, como nas palavras:

Desinquietar (des + inquietar) vtd

Desalagar (des + alagar) vtd

Desamparado (des + amparado) adj.

Desafeto (des + afeto) s. m.

O prefixo *in-*, também de origem latina, é responsável pelo sentido de negação ou privação, assim como movimento para dentro (induzir), nas palavras pertencentes ao léxico português, e “[...] se antepõe a bases nominais e verbais. Esta partícula tem-se associado bastante a bases adjetivais formadas com o sufixo *-vel* [...]” (Alves 2007, p. 17) e o resultado possui o sentido do prefixo *não-*.

Inacabado (in + acabado) adj

Inativo (in + ativo) adj

Deste mesmo sentido e com construção parecida, há o prefixo *i-*, também de origem latina, considerado uma variante do prefixo *in-*, apresentado nas palavras:

Imoral (i + moral) adj

Ilógico (i + lógico) adj

Porém, quando em frente à consoante *-r*, acrescenta-se a variante *ir-*:

Irreal (ir + real) adj.

Irreconhecível (ir + reconhecível) adj.

4. O USO DOS DOIS PREFIXOS EM MESMA PALAVRA

Sabe-se que o uso da gramática na literatura é constantemente cheia de inovações. E uma destas inovações que chamam a atenção, é o uso de dois prefixos: o *des-* e o *in-* para formar uma mesma palavra. Porém, nestas novas palavras onde os dois prefixos de unem, o prefixo *des-* não tem mesmo valor negativo que apresenta em *desleal* ou em *desfazer*.

Alguns exemplos literários:

“Ora o descarol! No fim, toda aquela aventura desde o começo fora um erro! Tinha sido uma idéia de burguês inflamado ir *desinquietar* a prima da Patriarcal.” (QUEIRÓS, 1999, p. 231).

“De tarde faz o ofício do demônio tentador, a *desinquietar* quanta rapariga e mulher honesta tem o Porto.” (GARRETT, 1845).

Nestas duas passagens das obras, notamos que o prefixo *des-*, perde totalmente o sentido de negação que vem do prefixo *não-*, e ganha um sentido de reforço.

DESINQUIETAR vtd Inquietar, tirar o sossego a.

“Agora é verdade que ninguém mandou o *desinfeliz* ir pescar por riba da catedral!” (BILAC, p. 48).

“Macunaíma sentiu-se *desinfeliz* e teve saudades de Ci, a inesquecível.” (ANDRADE, 2008, p. 96).

Em *desinfeliz* (*des + in + feliz*) é o mesmo caso de reforço do prefixo *des-*, o reforço da negação que já está expressa no prefixo *in-*.

DESINFELIZ adj. Brasil. Informal. Que não é feliz; infeliz.

As composições *desinquietar* (*des + in + inquietar*) e *desinfeliz* (*des + in + feliz*) não compõem vários dicionários formais, apenas os disponíveis na internet, que contam com linguagens coloquiais. Apesar de, esse meio de formação de palavras está presente em várias regiões do país, principalmente no Norte. O que está em questão é a:

“[...] preocupação reflete a tentativa de dar conta do significado final de todas as palavras que trazem em sua formação um mesmo prefixo e/ou sufixo, ou seja, espera-se que o falante, a partir dessa lista de elementos, possa automaticamente reconhecê-los em palavras formadas, depreendendo, assim, o seu significado final. O problema reside no fato de que na grande maioria das vezes tais elementos apresentam diversos significados, dependendo da base à qual eles se agregam.” (PANTE, 2003)

Essas definições onde se tenta ter significado para todas as unidades constituintes do léxico não dão conta de toda a pluralidade. Porém, não impede que estudos constantes e análises profundas sejam feitas para entendermos como nossas línguas, e outras, funcionam. A língua é todos e pertence a todos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, foi mencionado o significado de *Derivação Prefixal*. Mais adiante, foi abordado sobre os prefixos e o caráter de seus usos em: *O Prefixo des-* e *o Prefixo in-*. Para então analisar vocábulos que utilizam os dois prefixos.

Trabalhos aprofundados podem ser realizados no futuro, pois a relação entre os dois prefixos e o léxico é vasta, havendo muitos pontos a serem relevados. Também há toda a complexidade da análises, com várias conexões interessantes, podendo abordar mais obras, assim como realizar entrevistas e fazer análise de dados, que tratam de utilizar vocábulos novos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Ieda Maria. **Neologismo – Criação Lexical**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2007.
- ANDRADE, Mario de. **Macunaíma: o herói sem nenhum caráter**. Rio de Janeiro: Agir, 2008
- BILAC, Olavo. **O esqueleto**. Disponível em: <http://www.literaturabrasileira.ufsc.br/_documents/0042-01222.html> Acesso em 07 de julho de 2015.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Luis F. Lindley. **Nova gramática do Português Contemporâneo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2014.
- Dicio: Dicionário Online de Português. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/>> Acesso em 06 de julho de 2015.
- GARRETT, Almeida. **O arco de Sant’ana**. 2. Vol. Lisboa: Imprensa Nacional, 1845. Disponível em: <<http://purl.pt/6/>> Acesso em 03 de julho de 2015.
- PANTE, M. R. . **O aspecto semântico na formação de palavras: divergências entre o ensino e a realidade no português**. Revista Philologus, Rio de Janeiro, v. 9, n.27, p. 96-104, 2003. Disponível em <<http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno04-09.html>> Acesso em 29 do junho de 2015.
- QUEIRÓS, Eça. **O primo Basílio**. São Paulo: Moderna, 1999.
- RIBEIRO, Simone Nejaim. **O léxico em movimento: comentários sobre neologia e neologismos**. In: VIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 2004, Rio de Janeiro. Livro de Resumos. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2004. v. VIII. p. 95-95. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno13-18.html>> Acesso em: 06 de julho de 2015.

T1A4 - RESENHA

POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996. p. 59-95

Na segunda parte da obra “por que (não) ensinar gramática na escola?” do professor Sírio Possenti, o autor levanta questões sobre a definição do que é “certo/errado” na língua portuguesa. Para isso, inicia mostrando que

não há apenas uma gramática que deve ser estudada, mas sim três, o que para um leitor mais leigo, que só entrou em contato com a gramática ensinada na escola, pode ser um choque. O texto prende a atenção de quem o lê desde o título, pois ao utilizar o “não” entre parênteses, traz à tona uma questão muito discutida entre os conhecedores do assunto, que é o uso da gramática em sala de aula. Ao decorrer da leitura fica evidente o quanto é importante que os profissionais da área, especialmente professores, leiam a obra para que possam rever seus métodos de ensino.

Ao apresentar a existência das três gramáticas, o autor propõe-se a classificá-las, sendo a Gramática Normativa: um conjunto de regras que devem ser seguidas, caracterizada pelo objetivo de normatizar a língua, impondo um padrão do que é correto e sem abertura para variações; Gramática Descritiva: um conjunto de regras que são seguidas, preocupa-se em descrever a língua e quais regras os falantes realmente seguem, diferindo-se da gramática normativa pelo fato de não haver uma proposta de normatização da língua, uma vez que esta pode mudar constantemente; Gramática Internalizada: um conjunto de regras que os falantes da língua dominam, que propõe um estudo das hipóteses que levam um falante da língua ser capaz de produzir sentenças de forma tal que estas sejam compreensíveis ao ouvinte e reconhecidas como sendo parte da língua.

Após a descrição acessível e bem elaborada de cada uma das gramáticas, o autor passa a discorrer com maior liberdade sobre as questões que levanta. Mostra ao leitor, com bom embasamento, como o uso das regras normativas podem ser ruins às pessoas, uma vez que, ao desobedecerem-nas, os falantes serão avaliados negativamente por aqueles considerados “cultos” porque seguem as regras, e dessa forma podendo ser caracterizados como pessoas ignorantes. E é trazendo uma comparação entre a gramática descritiva e as leis da natureza, que Possenti mostra sua principal crítica à gramática normativa. Apresenta o fato de que um botânico não critica plantas pelas suas características e sim as classifica, ou seja, a gramática normativa tenta “controlar” a língua quando devia apenas descrevê-la, o que é feito na gramática descritiva.

Outro ponto interessante apresentado pelo autor é a definição de erro nas duas gramáticas em que ele coloca em xeque. Enquanto para a gramática normativa é considerado erro tudo aquilo que foge de um modelo preexistente do que é considerado boa linguagem, na gramática descritiva a concepção é outra. Possenti ainda levanta uma questão extremamente relevante ao citar um autor consagrado. Justifica o fato da boa linguagem ser arcaica levando em consideração que mesmo que a autoridade de um grande autor continue vigente, sempre haverá mudanças no padrão da língua através da história. Ou seja, é completamente inviável incentivar os alunos a usarem recursos linguísticos que fogem completamente de sua realidade atual. Além disso, mostra a grande diferença da percepção de erro na gramática descritiva. Para ela, as construções de frases só podem ser consideradas erradas quando não fizeram parte de nenhuma variante da língua, não podendo ser reconhecidas como parte desta.

Baseando-se nisso, a conclusão é que perde-se muito tempo tentando ensinar a gramática normativa na escola quando seria mais viável expandir os horizontes do aluno para as diversas formas de gramática e variedades da língua. Sendo assim, o autor foca na necessidade de explicar essas variedades e mostrar que elas não só existem, como também não estão erradas. E ainda que o aluno seja exposto ao ensino da gramática prescritiva, ele não deve sentir-se inferior por não dominá-la, uma vez que conhecerá as demais gramáticas e descobrirá que a língua não deve se limitar à gramática normativa.

Textos das fases intermediárias (5ª e 6ª)

T5A1 – PROVA

DIFERENTES ESCOLAS DE PENSAMENTO NOS ESTUDOS PSICOLINGUÍSTICOS

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa uma discussão entre quatro abordagens das escolas de pensamento nos estudos psicolinguísticos, dentre elas: (i) O inatismo Chomskyano, (ii) O conexionismo, (iii) As neurociências no campo da leitura e (iv) Fundamentos do ideário Vigotskiano sobre relações entre pensamento e palavra.

A Psicolinguística é uma disciplina híbrida que envolve psicologia e linguística, em alguns casos, até a neurociência, como nas abordagens conexionistas e neurocientíficas. Seu objetivo é explorar o processamento cognitivo da linguagem, através do input e do output.

As abordagens inatistas, defendidas por Chomsky, propõem que o indivíduo nasce com um aparato pronto para a aquisição da linguagem, e tenta explicar como esse aparato se comporta quando o ser humano adquire a língua materna. O homem tem uma Gramática Universal, a priori, antes mesmo das suas relações sociais, nasceu com ela. Portanto, não leva muito em consideração a cultura.

O conexionismo trata de propostas voltadas para a computação, analisa o cérebro de acordo com sistemas computacionais, trabalha com o cérebro em conexão. Acredita que a linguagem vem com a força do input externo, porém, não acha que a cultura seja algo de extrema relevância.

As neurociências se voltam para a biologia e analisam o cérebro físico, observando as áreas que são oxigenadas de acordo com o input, e igualmente ao conexionismo, não acha que a cultura tenha papel importante.

A aprendizagem da linguagem se dá pelas sinapses que os neurônios fazem, devido às conexões entre as áreas do cérebro.

Vigotski traz a ideia de que a linguagem se desenvolve com o ser, a partir do momento da gênese. A linguagem é algo inato, mas não é o mesmo inatismo trazido por Chomsky, ela vem com a criança, mas tem muito a ser desenvolvida e trabalhada. Acredita, também, que a cultura tem grande influência nesse desenvolvimento da linguagem, diferentemente das outras teorias. Para ele, pensamento e palavra são duas coisas que não são originadas junto, mas que dependem uma da outra.

2. O INATISMO CHOMSKYANO

De acordo com os estudos sobre a abordagem gerativista e o inatismo defendido por Chomsky, nós seres-humanos desenvolvemos a linguagem a partir de um mecanismo inato que temos para a aquisição da linguagem, nascemos com algo dentro de nosso cérebro que desenvolve a linguagem.

Parte também do princípio que esse mecanismo inato que há dentro da nossa mente para a aquisição da linguagem, é a Gramática Universal e por meio dela é possível desenvolver a língua materna. Nascemos com a Gramática Universal, ela está presente antes mesmo das nossas relações sociais.

“A proposição chomskyana está pautada no inatismo e na ideia de que existe um dispositivo independente para a linguagem, exclusivo da espécie humana, de caráter altamente criativo”. (Quadros 2008, p 46) A espécie humana é a única capaz de criar estruturas e sentença nunca antes ouvidas. Tornam infinito um conjunto que era finito.

A linguagem não é tratada como uma habilidade, como algo que se aprende, pois é inata, porém, Chomsky não desconsidera o fato de que a cultura pode influenciar na aquisição. Para ele a linguagem humana é diferente de tudo o que se pode ensinar por condicionamento.

A teoria gerativista é de caráter descritivo, e seu desenvolvimento é o de que uma ciência é um todo que deve se basear em princípios mínimos que são capazes de dar conta desse todo, conta do conhecimento linguísticos dos humanos para produzir as línguas. Esse conhecimento que possuímos sobre o sistema linguístico é chamado de competência. Essa competência é desencadeada na criança através da aquisição da linguagem, que é dada pela Gramática Universal.

O Behaviorismo, por exemplo, parte do princípio de que a criança é uma tábula rasa e que aprende por repetição e imitação, o que vai contra às teorias gerativas, que propõem que a linguagem é inata, caso contrário, as crianças não produziram estruturas antes nunca ouvidas. O adulto tem papel importante nesse desenvolvimento, pois serve de “gatilho” durante o processo de aquisição.

Há também os estágios da aquisição. O período pré-linguístico é o que se chama de balbúcio e se dá logo nos primeiros meses de vida da criança, onde ela já diferencia e produz certos sons. O período linguístico se dá por volta de um ano de idade, com a criança produzindo pequenas sílabas, que se tornam palavras únicas e depois aumenta para duas palavras e mais, geralmente fazem relação com o meio em que ela vive.

O período crítico ou período sensível vai dos dois anos de idade até a puberdade. Esse período é o pico do processo de aquisição e a criança deve adquirir a língua dentro desse espaço de tempo, caso contrário, se tornará mais difícil de dominar a língua materna.

3. O CONEXIONISMO

A perspectiva Conexionista abrange temas diferentes daqueles proposto por Chomsky em sua teoria gerativa. O conexionismo defende a aprendizagem, o que é totalmente contrário ao inatismo chomskyano. “Para esta teoria, o aprendizado de uma língua é simplesmente o aprendizado de um conjunto de hábitos”. (ROSSA 2004, p 16)

Assim sendo, aprendemos por estímulo, reforço e resposta. Foram feitos testes e experiências em animais fazendo uso do estímulo e reforço, possibilitando prever a futura resposta do animal quando ele é exposto a um estímulo semelhante, mas que não seja igual ao estímulo anterior.

O reforço ou a repetição é necessária para o aprendizado das línguas e para que as respostas linguísticas continuassem disponíveis na fase adulta.

As crianças adquirem a maior parte do seu comportamento verbal e não-verbal se relacionando socialmente, conversando com os adultos, repetindo o que eles dizem. As crianças não são capazes de verbalizar as regras da língua e portanto a língua das crianças é formada pelas contingências do ambiente. “Assim sendo, o comportamento do falante poderá ser determinado pela manipulação e observação do ambiente”. (ROSSA 2004, p 17)

O conexionismo ganhou forças na década de 80 com os estudos computacionais fundamentados na neurociência, baseando-se nas descobertas do sistema nervoso central. A base neurobiológica tem um certo compromisso com a biologia, a neurociência. Conclui-se, então, que não há mente, e tudo será marcado sob formas de redes neurais que são ativadas no momento em que se quer armazenar ou recuperar algo.

O aprendizado inato pode ser uma hipótese descartada se levarmos em consideração o conceito de potencial de ação que está ligado ao funcionamento do neurônio. É através das redes neurais que se armazenam informações, que podem ser por repetição do estímulo ou pela ação de estímulo único de grande intensidade.

O impulso nervoso é um fenômeno da natureza eletroquímica que ocorre no córtex cerebral. Acredita-se, de acordo com os conexionistas, que a criança aprende com mais facilidade porque o córtex está sem registros. A medida em que o tempo passa há uma seleção do que é útil e interessante, do que é mais usado. O que não é, é descartado facilmente, ficando apenas o que for necessário.

Com isso, a aprendizagem consiste na formação de novos circuitos entre os milhões de neurônios do córtex.

“A aprendizagem envolve a formação de novos dendritos e ramificações colaterais no axônio que construirão uma rede maior de associação entre os neurônios. A formação dessas estruturas faz com que o cérebro vá ficando mais espesso. Contudo, estruturas que não forem usadas poderão atrofiar-se e vir a desaparecer completamente”. (ROSSA 2004, p 27)

Por exemplo, em situações onde animais são expostos a maiores estímulos visuais, seu córtex visual se tornou mais espesso do que o córtex de animais com pouco estímulo visual (colocados em ambientes escuros), que tiveram o córtex atrofiado. Isso é válido para qualquer área cortical no que diz respeito ao aprendizado de um determinado tipo de estímulo ou ao desenvolvimento ou diminuição da memória.

Até os 8 anos de idade a criança já possui conectados cerca de 90% dos neurônios que carregará para o resto da vida. Entende-se que 30% dessa capacidade é inata e que 70% dela é aprendida. Quanto mais se usa e se aprende, mais inteligente se torna o ser humano. Até os 4 anos é o momento mais fácil para aprender e há tempo suficiente para que a criança aprenda, já que o cérebro está praticamente “vazio”.

As capacidades inatas seriam então as capacidades reflexas ou o controle homeostático. De uma maneira mais ampla. Tudo que envolve manutenção primária deve ser aprendido. A linguagem é manutenção primária, logo deve ser aprendida.

4. AS NEUROCIÊNCIAS NO CAMPO DA LEITURA

De acordo com os estudos neurocientíficos, apenas o ser humano é capaz de aprender a ler e a escrever devido à estrutura de seu sistema nervoso central. Nossos neurônios são flexíveis o suficiente para novas aprendizagens.

Quando temos um texto escrito na nossa frente, a tendência é que os olhos corram por cima das linhas, pois a parte da retina responsável pela leitura, a fóvea, é um pouco limitada e ocupa apenas uma parcela do campo visual. O córtex pré-frontal controla os movimentos circulares, a fixação se dá no centro da palavra e nos conectivos (verbos, advérbios, substantivos e adjetivos) e os espaços servem para delimitar o final e o início das palavras.

“Nossos olhos não abarcam uma linha inteira, em virtude das limitações de a única parte da retina, realmente útil para a leitura, chamada fóvea (...). Por isso, nossos olhos correm pela linha, em movimentos de sacada (quatro ou cinco por segundo), quando não vemos nada, e param num ponto, a fixação, quando, nos sistemas com direção da esquerda para a direita”. (SCLIAR-CABRAL, 2013, p 2296)

As áreas do cérebro receptoras de informação são divididas em duas: áreas primárias e áreas secundárias ou terciárias. As primárias são compostas pelas sensações, dores, tato, enquanto as secundárias ou terciárias são especialmente para processamentos específicos. Com a visão é a mesma coisa, as áreas primárias recebem a luminosidade para que as secundárias ou terciárias façam a distinção da coisa a ser vista. A região occípito-temporal é a região que distingue os traços das letras, que fica no hemisfério esquerdo do cérebro, o hemisfério responsável pela linguagem.

O prolongamento dos neurônios é o grande responsável pelas sinapses do cérebro, ligando o significado e a linguagem, o que distingue os humanos das outras espécies de animais.

É importante ressaltar que a neurociência em muito se parece com o conexionismo, tendo como igual suas bases, porém, os conexionistas exploram o cérebro e suas áreas através dos sistemas computacionais, enquanto os neurocientistas trabalham com o cérebro na forma física.

5. FUNDAMENTOS DO IDEÁRIO VIGOTSKIANO SOBRE RELAÇÕES ENTRE PENSAMENTO E PALAVRA

Vigotski era um psicólogo que tinha suas hipóteses sobre a linguagem, e acreditava que a cultura influenciava muito em relação a isso, conforme pensava Piaget. A história e o meio em que as pessoas estão inseridas interferem na linguagem.

Acredita que há algo inato, mas não é o mesmo inatismo proposto por Chomsky, é algo que vem nos estágios de formação da criança ainda na vida intrauterina, como os estágios filogenético e o ontogenético, por exemplo, onde a linguagem já vem sendo desenvolvida.

“Também no estágio inicial do desenvolvimento da criança poderíamos [...] constatar a existência de um estágio pré-intelectual no processo de formação da linguagem e de um estado pré-linguístico no desenvolvimento do pensamento. O

pensamento e a palavra não são ligados entre si por um vínculo primário. Esta surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra”. (VIGOTSKI, 1934)

O pensamento e a palavra não fazem parte do mesmo vínculo primário, mas um depende do outro, atuam junto. O significado da palavra é um fenômeno do pensamento, um fenômeno da linguagem, e quando a palavra não tem um significado ela é um som vazio. O significado da palavra se desenvolve e muda constantemente de acordo com o desenvolvimento da criança. Através da palavra, o pensamento se realiza.

Ele acreditava que a medida em que a criança, sua fala individual diminuía, ia passando para uma fala interior. Também porque se envolvia socialmente com o meio, com a cultura, mas era uma fase comum e fazia parte do desenvolvimento.

Diferentemente de Piaget, não considerava essa fala egocêntrica, porque mesmo que a criança fale consigo mesmo, vocalizando as frases, sempre tem um interlocutor a quem ela pretende se dirigir. São os “monólogos coletivos”, quando estão todas junto e falando ao mesmo tempo.

Faz relações entre linguagem interior, linguagem escrita e linguagem falada, sendo a interior uma linguagem evoluída daquela que era uma fala individual. É uma linguagem praticamente sem palavras, voltada exclusivamente para si mesmo. “A linguagem interior é o momento dinâmico, instável, fluido, que se insinua entre os polos extremos melhor enformados e estáveis do nosso estudo do pensamento verbal: entre a palavra e o pensamento”. (VIGOTSKI, 1934)

Como temos uma percepção inata da linguagem, mas não o inatismo de Chomsky, a linguagem deve ser desenvolvida de acordo com a sociedade e a cultura na qual a criança vai se inserir, e ela tem muito o que aprender, principalmente no que se trata de escrita e alfabetização, que será mediada por um professor nos anos escolares.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vigotski é o que mais se aproxima de uma possível resposta em se tratando de linguagem, pois é visto que a cultura influencia diretamente no aprendizado não só da linguagem, mas de qualquer outra coisa. Considera que há algo inato ali, mas a maior parte da linguagem e do pensamento, se dão através do desenvolvimento, que avém da cultura.

Contudo, as outras teorias sobre aquisição da linguagem e aprendizado não podem ser desconsideradas, pois elas foram os primeiros passos a serem dados para que se iniciassem estudos na área da Psicolinguística.

A aprendizagem acontece no cérebro devido à entrada do input, e pode ser que seja mais rápido nas crianças pois têm o córtex cerebral “vazio”. Há algo inato, algo que nos distingue como seres humanos, que nos possibilita desenvolvermos a linguagem e a língua materna, mas ainda não damos conta de explicar o que acontece quando temos interação social com o meio, com a cultura.

7. BIBLIOGRAFIA

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. SP: Editora Scipione, 1993.

QUADROS, Ronice Muller de. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

ROSSA, C. R. O paradigma conexionista. In: ROSSA, A.; ROSSA, C. (Orgs.) **Rumo a uma psicolinguística conexionista**. Porto Alegre: Edipuers, 2004. p. 15-30.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Avanços das neurociências para a alfabetização e a leitura**. Letras de Hoje (online), v.48, 2013.

VIGOTSKY (1934). [Tradução em espanhol, com citações em português traduzido pela professora no handout do TOMO II – PENSAMENTO E PALAVRA]

T5A2 – PROVA

Prova Final – Via Moodle

Questões:

1. Tendo presente os capítulos de Lemle (2003) e Faraco (1982 – dei-lhes no papel), disserte sobre como se configura, em linhas gerais, o sistema de escrita alfabética da língua portuguesa.

No período de alfabetização um dos primeiros problemas que o indivíduo encontra é compreender o vínculo que existe entre letra e sons da fala. Segundo Lemle (2003), uma característica essencial para todo sistema alfabético de escrita está nessa relação, em que os segmentos gráficos representam segmentos de som. Há três grandes classes de relações entre sons da fala e letras do alfabeto: de um para um; de uma para mais de um, determinadas a partir da posição; e de concorrência.

Faraco (1982) chama de Relações Biunívocas (100% regulares) o que Lemle (2003) chama de Correspondência Biunívoca. Esse modelo ideal consiste que cada letra se refere exclusivamente a um som e cada som se refere exclusivamente a uma letra. Uma relação estável entre grafemas e fonemas. Como podemos

observar nas consoantes p,b,t,d,f,v e a, as quais correspondem respectivamente aos fonemas /p/, /b/, /d/, /f/, /v/ e /a/. Nessa primeira etapa da alfabetização, cabe ao professor fornecer materiais para exercitar o aluno, mas sem entrar em contradição com a hipótese construída.

A segunda relação pode ser chamada de hipótese da *poligamia* condicionada pela posição, segundo Lemle (2003). De maneira equivalente Faraco (1982) define,

O que ocorre de especial é que a unidade gráfica, em outros contextos na sílaba ou na palavra, represente outra(s) unidade(s) sonora(s). É nesse sentido que a relação é cruzada: a unidade gráfica tem mais de um valor no sistema. (FARACO,1982, p.19).

Assim, cada som terá uma letra numa dada posição e cada letra terá um som em dada posição. Como exemplo de som→letra, podemos atentar para a vogal [i], que em sílaba átona no final de palavra corresponderá à letra *e*, como nas palavras *vale*, *corre*, *morte*. A vogal [u], em posição final de palavras, sílaba átona, é transcrita pela letra *o*, como em **mato**, **pego**. Já em letra→ som, podemos observar a letra *l*, que em posição final de palavra, corresponde a vogal [u], como em *sal*, **anzol**, **jornal**.

Nessa segunda etapa, as falhas podem ser identificadas tanto na escrita (som→letra), quanto na leitura (letra→som). Na primeira, como falha o indivíduo fará “[...] transcrição de todos os sons pelas suas letras correspondentes em seu valor fonético mais típico.” (LEMLE, 2003, p.30), escrevendo as palavras **devi**, **patu** e **treis**, em vez de **deve**, **pato** e **três**. Logo, na segunda, a falha do indivíduo consiste em ler as palavras de forma artificial, assim, independente o lugar da vogal todo *o* será lido como [o], nunca [u] ou todo *e* como [e] e nunca [i].

A terceira é a relação de concorrência, em que o mesmo som na mesma posição tem mais de uma letra. Como exemplo as letras *s* e *z*, que podem representar o mesmo som [z] entre duas vogais, visto nas palavras *casa*, *mesa*, *reza*, *casar*. Também, as letras *ss* e *sc*, intervocálico diante de *e* e *i*, com som de [s] nas palavras *posseiro*, *assento*, *asceta*.

Essa situação não deve trazer maiores transtornos para o alfabetizando: as eventuais dificuldades (x, ou s; s ou z) não são decorrentes das diferentes pronúncias, mas da arbitrariedade da representação gráfica. Além disso, há a questão da frequência: s ocorre mais que x e z. (FARACO, 1982, p.32)

Nesta etapa os erros vão desaparecendo gradativamente com a prática de leitura e escrita.

2.Tendo presente o capítulo de Luria (2006), explique sinteticamente em que consiste a pré-história da aprendizagem da escrita.

Para Luria (2006) as técnicas primitivas, adquiridas pelas crianças antes mesmo da idade escolar, semelhantes à escrita, serviram de estágios essenciais ao longo do caminho, mas acabam sofrendo uma ruptura ao entrar na escola, que lhes proporciona um sistema de signos padronizados e econômico.

[...] durante os primeiros anos de seu desenvolvimento, antes de atingir a idade escolar, a criança já aprendeu e assimilou um certo número de técnicas que prepara o caminho para a escrita, técnicas que capacitam e que tornaram incomensuravelmente, mais fácil aprender o conceito e a técnica da escrita. (LURIA, 2006).

Por meio do estudo, de forma experimental, Luria historicizou do desenvolvimento da escrita na criança: as garatujas, o movimento pictográfico, o movimento logográfico e o domínio do sistema.

A primeira fase das *garatujas* é também a da imitação. A escrita nessa fase consiste em criança imitar como os adultos escrevem, não tendo significado para a criança, se não como uma ação externa. “Total ausência de compreensão do mecanismo da escrita, uma relação puramente externa com ela e uma rápida mudança do “escrever” para uma simples brincadeira e que não mantém qualquer relação funcional com a escrita” (LURIA, 2006).

A fase do movimento pictográfico tem a perspectiva no icônico, no desenho. A criança diferencia um signo de um rabisco, deixando de ser espontâneo para servir de símbolo. “Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta sequência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança.” (LURIA, 2006). Remetendo-nos aos homens das cavernas, que dos rabiscos nas paredes passaram a dar significados aos seus desenhos contando histórias.

No movimento logográfico, ocorre à transição do icônico para o convencional, havendo uma mistura do que é do ícone e o que não é do ícone.

Na fase do domínio do sistema, a criança começa aprender a ler e a conhece as letras isoladas, aprendendo suas formas externas.

Ela compreende que pode usar signos para escrever qualquer coisa, mas não entende ainda como fazê-lo. Torna-se assim inteiramente confiante em sua escrita, mas ainda é incapaz de usá-la. Acreditando integralmente nesta nova técnica, no primeiro estágio do desenvolvimento da escrita simbólica, a criança começa com um fase de

escrita não-diferenciada pela qual já passara muito antes. (LURIA, 2006).

3. Tendo presente sobretudo Dehaene (2012) e considerando as seções finais de Colomber e Camps (1996), sintetize uma resposta à pergunta 'Como lemos?'.

O ato de ler é um sistema de informação de um texto escrito, o qual o leitor tem a finalidade de interpretar, segundo Colomber e Camps (1996). A partir dos conhecimentos próprios do leitor e da informação exposta no texto, o seu significado será formado em um processo que suscita três partes: a formulação de hipóteses; a verificação das hipóteses formuladas; e a integração da informação e o controle da compreensão.

Então, quando o indivíduo se propõe a ler, ele aciona seus conhecimentos que o levam a apressar aspectos do conteúdo. O leitor a partir de suas hipóteses estabelece expectativas, por meio de suposições ou perguntas, para as quais espera encontrar respostas no decorrer do texto. Após, o leitor buscará traços, de forma a comprovar suas hipóteses. Por fim, caso as informações encontradas no texto forem adequadas com as hipóteses antecipadas, será integrado ao sistema de conhecimento do leitor para prosseguir na construção do significado global.

A compreensão da leitura está atrelada a dois elementos: o *leitor* e o *texto*. Do ponto de vista do *leitor*, essa compreensão irá depender da intenção da leitura, determinando a velocidade da leitura e a forma como será abordado o texto; e os conhecimentos prévios, os quais podem ser sobre o texto escrito correspondendo a paralinguísticos, relações gráficas, morfológicos, sintáticos e semânticos e textuais.

A partir de uma abordagem neural da leitura temos:

Cada leitor dispõe de captor: o olho e sua retina. As palavras aí se fixam sob a forma de manchas de sombra de luz, as quais devem ser decodificadas sob a forma de signos linguísticos compreensíveis. A informação visual deve ser extraída, destilada e depois recodificada num formato que restitua a sonoridade e o sentido das palavras. Temos necessidade de um algoritmo de decodificação, semelhante em seus princípios aquele de um software de reconhecimento dos caracteres, capaz de passar manchas de tinta da página às palavras que ela contém. Sem que tenhamos consciência nosso cérebro realiza uma série de operações sofisticadas cujos princípios começam somente a ser compreendidos. (DEHAENE, 2012, p...)

A leitura é feita por meio de sacadas visuais, tendo o olho como captor e o foco com regiões limítrofes. O movimento ocular é feito da esquerda para a direita e há dependência do número de elementos, e não da forma.

A invariância perceptiva em relação ao tamanho, à posição e à forma, consiste em ter a variação da imagem, mas o cérebro sabe que continua sendo a mesma coisa. As letras podem estar em maiúsculas ou minúsculas, itálico ou negrito e até mesmo no início ou fim da frase, que não haverá a impossibilidade do reconhecimento. “Ler é saber identificar todas as palavras, sejam elas escrita em letra de imprensa, sejam manuscritas, em maiúscula ou minúscula e em todos os tamanhos das fontes.” (DEHAENE, 2012, p...).

ATIVIDADE

CAPÍTULO 6 – FERREIRO E TEBEROSKY (1979)

Ler atentamente o capítulo e fazer um apanhado crítico de cada um dos cinco níveis apresentados pelas autoras como percurso de aprendizado da escrita.

A partir de pesquisas realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, segundo a psicogênese da língua escrita, foram definidos cinco níveis para a aprendizagem da escrita. Os estágios implicacionais da aprendizagem da escrita são: 1º garatuja; 2º hipótese pré-silábica; 3º silábico; 4º silábico-alfabético; e 5º alfabético.

No nível 1, ocorre a presença dos rabiscos e a intenção subjetiva da criança ao fazê-los.

A correspondência se estabelece entre aspectos quantificáveis do objeto e aspectos quantificáveis da escrita, e não entre aspecto figural do objeto e aspecto figural do escrito. [...] um maior número de grafias, grafias maiores ou maior comprimento do traçado total se o objeto é maior, mais comprido, tem mais idade ou há maior número de objetos referidos. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979).

A criança faz o tamanho da escrita conforme o objeto, ela escreve o nome das pessoas conforme seus tamanhos. Logo, o nome do seu pai terá a escrita maior que o seu, pois o pai é maior que ela, ou então, a escrita da palavra prédio será maior que a escrita da palavra banco.

Nesse nível, a criança apresenta uma dificuldade momentânea em diferenciar a escrita do desenho, mas é capaz de fazer essa diferenciação nos atos dos adultos. Assim como, o desenho poderia vir como um complemento do texto, um apoio à escrita, como se a escrita sozinha não pudesse dizer tal ou qual coisa, mas acompanhada do desenho ganha seu significado, segundo Ferreiro e Teberosky (1979). A criança, primeiro desenha para depois dizer o que significa, ou seja, a escrita não está organizando a ação.

Concluindo que no nível um “[...] a leitura do escrito é sempre global, e as relações entre partes e o todo estão muito longe de serem analisáveis.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979).

No nível 2, com a hipótese pré-silábica, consiste que para poder atribuir significados diferentes deve ocorrer a diferenciação objetiva na escrita. Os grafismos começam a se tornar mais próximos das letras. A criança

reconhece algumas letras, principalmente as do seu nome, e utiliza essas letras na tentativa de escrever outras palavras, sem se preocupar com a posição das letras. No percurso do desenvolvimento as crianças podem ter adquirido modelos estáveis, as formas fixas da escrita. As quais as crianças são capazes de reproduzir na ausência de modelo, como o nome próprio. Essa aquisição está relacionada diretamente com eventualidades culturais e pessoais, mais frequentes em crianças de classe média, do que as de classe baixa.

Podem ser observadas uma proeminência relevante da escrita com letras em maiúsculo de imprensa, sobre a cursiva, conforme Ferreiro e Teberosky (1979). No sentido da disponibilidade visual para a criança ser muito mais abrangente em letra de imprensa e da sua qualidade da escrita ser superior do que em letra cursiva.

No nível 3, hipótese silábica, as letras começam a ganhar valor sonoro, quando cada letra vale por uma sílaba e a criança começa a ter compreensão da relação fala e escrita.

A mudança qualitativa consiste em que: a) se supera a etapa de uma correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída, para passar a uma correspondência entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico do nome); mas, além disso, b) pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979, p...).

No nível 4, silábico-alfabético é visto como uma transição. Ocorre um abandono da hipótese silábica e uma descoberta pela necessidade de ir além da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias, segundo Ferreiro e Teberosky (1979). É um importante momento de passagem e as múltiplas hipóteses tornam-se difíceis para a criança coordenar.

No nível 5, o alfabético é o fim da evolução na escrita, a criança já domina a relação entre letra-sílaba-som, compreendendo que cada caractere da escrita representa a valores sonoros menores que a sílaba.

T5A3 – TEXTO DE MEMÓRIAS

A ALMA ATINGIDA NA INFÂNCIA

Acontece que quando criança, a visão é diferente. Você se questiona sobre o mundo e as coisas que nele existem, bem como se o que as pessoas creem é verdade. Quando você é criança você vê o mundo de outro ângulo. E isso pode traumatizar. Ainda sinto um misto de alegria e de pena, só de lembrar. Meus colegas estavam sentados frente a frente, como que em um ringue. As faíscas nos olhares. A raiva emanando dos corpos. Mas, não pense que estávamos em lugar qualquer, onde brigas eram aceitas naquela idade. Era a escola. Se bem que não era assim tão diferente de ringue. As brigas pela popularidade, as brigas de quem se vestia melhor, a briga pelos brinquedos. Mas ali a situação era diferente. Lembro bem.

Os dois fumegavam. A professora havia passado a atividade e saído da sala para fazer qualquer coisa menos acompanhar os endemoniados alunos. Eu, como boa aluna que era – e não pense que isso se dava pelo fato de minha mãe ser professora na mesma escola, por ter me alfabetizado há um ano e por participar da direção – já havia terminado a minha lição a algum tempo, e estava a rabiscar o canto do caderno. Confesso que agora me falha a memória ao lembrar sobre o que eram os rabiscos, ainda estão guardados na casa da minha mãe, terei de conferir. Mas voltando, quando olhei aos dois idiotas que estavam em dupla na minha frente, “babacas”, vi de relance o lápis cravando na testa. Foi engraçadíssimo. O lápis saiu, mas a ponta continuou dentro da testa do menino. O som da ambulância, o bombeiro falando e o menino que só chorava. Se doeu? Não em mim. Acho que foi traumático. Pra ele.

T6A3 – ARTIGO

O QUE É E COMO SE FAZ POLÍTICA LINGUÍSTICA

1. AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E O PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO

Ao estudar as relações das línguas e as situações linguísticas depara-se inicialmente com dois termos importantíssimos que sistematizam os estudos: as Políticas Linguísticas e o Planejamento Linguístico. Ambos os termos são sobre a intervenção humana sobre as línguas e inseparáveis para a compreensão. Ao escrever *As Políticas Linguísticas*, Louis-Jean Calvet (2007) define política linguística como a “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade”, sendo a implementação desta o planejamento linguístico. Partindo destas designações, o seguinte trabalho tentará explicar o que é e como se faz Política Linguística.

O conceito planejamento linguístico decorreu de um trabalho, realizado em 1959, sobre os problemas linguísticos da Noruega, em que Einar Haugen tentava explicar qual era o papel do Estado ao se construir uma identidade nacional. O surgimento da sociolinguística e do planejamento linguístico foram paralelos, sendo o próprio planejamento linguístico definido como sociolinguística aplicada. Mais tarde, surgiram duas diferentes visões sobre o assunto, já tendo se constituindo o significado de política como as decisões do poder e o planejamento como a ação. A primeira visão de pesquisadores americanos e a segunda de pesquisadores europeus.

Os primeiros têm tendência a acentuar sobretudo os aspectos técnicos da intervenção sobre as situações linguísticas constituída pelo planeamento, questionando-se muito pouco a respeito do poder que há por trás dos decisores. O planeamento lhes parece muito mais importante do que a política [...]. Os pesquisadores europeus [...] parecem mais preocupados com a questão do poder. (CALVET, 2007, p. 17)

É importante ter em mente que esse assunto implica abordagens científicas e elaboração de intervenções e de meios de intervenção para diferentes situações da língua. Entretanto, “uma grande parte das políticas linguísticas não são feitas por linguistas ou mesmo com a participação de linguistas.” (OLIVEIRA, 2016, p. 383).

2. CORPUS E STATUS

No que tange as línguas, as abordagens iniciais foram sobre como seria a intervenção, sendo a língua unicamente descrita em si mesma e a linguística incapaz de trabalhar juntamente com as relações sociais e históricas. Os primeiros estudos de questões plurilíngues foram realizados no início dos anos 60, ao tratar da diglossia, fenômeno que ocorre “cada vez que se manifesta uma repartição funcional de usos entre duas línguas ou entre duas formas de uma mesma língua [...]” (CALVET, 2007, p. 39). Esse estudo realizado por Charles Ferguson teve como objetivo equacionar as situações plurilíngues de vários países.

Posteriormente, houveram estudos das relações entre língua e sociedade realizados por Fishman, Stewart e Fasold. Chegaram à conclusão de que a língua possui atributos que preenchem uma função ao desenvolverem uma correlação entre a tipologia das línguas (padrão, clássica, vernácula, crioula e pidgin) e as funções (veicular, gregária, oficial, internacional, de religião, língua de ensino e língua objeto de ensino), assim como a definição dos termos *corpus* e *status*, utilizados para as pesquisas. Para o *corpus* estão as questões de apropriação linguística, vernacularidade/vernacularização vs veicularidade/veicularização, tipos de competência e produção e exposição linguísticas e para o *status* as questões de oficialidade, os usos institucionalizados, a educação, os meios de comunicação de massa e o setor secundário e terciário privado.

No entanto, Calvet (2007) amplia essa visão ao incrementar um modelo tipológico que conte com fatores de dados quantitativos, jurídicos, funcionais, diacrônicos, conflituais e simbólicos ao analisar a complexidade das situações linguísticas. Também enfatiza que “[...] a avaliação prévia à determinação da política linguística deve necessariamente levar em consideração as evoluções em curso” (CALVET, 2007, p. 59).

Em questões de planeamento linguístico, há ainda um importante modelo para análises das línguas inferidas como isoladas, independentes e das línguas próximas, de uma mesma família. O modelo de Haugen, juntamente com os estudos de Kloss introduziram o planeamento do corpus e o planeamento do status.

O planeamento do *corpus* se relacionava às intervenções na forma da língua (criação de uma escrita, neologia, padronização...), enquanto o planeamento do *status* se relacionava às intervenções nas funções da língua, seu *status* social e suas relações com outras línguas. Assim, é possível que se queira mudar o vocabulário de uma língua, criar novas palavras, lutar contra os empréstimos: tudo isso pertence à esfera do *corpus*; mas é possível também que se queira modificar o *status* de uma língua, promove-la à função de uma língua oficial, introduzi-la na escola etc, e isso se relaciona ao *status*. (CALVET, 2007, p. 31)

Assim, o campo da política linguística foi ampliado. Para a tabela de Haugen, de 1983, os termos foram cruzados com *forma* e *função* da língua.

	FORMA Planeamento Linguístico	FUNÇÃO Cultura da Língua
Sociedade (planeamento do <i>status</i>)	1 SELEÇÃO	3 IMPLEMENTAÇÃO
Língua (planeamento do <i>corpus</i>)	2 CODIFICAÇÃO	4 ELABORAÇÃO

Tabela de Haugen

Em um primeiro momento há a Seleção, o processo de decisão: a) identificação do problema, b) escolha de uma norma; a segunda parte é a Codificação, a padronização: a) transcrição gráfica, b) sintaxe, c) léxico; posteriormente há a Implementação do processo educacional: a) correção, b) avaliação e por último a Elaboração, o desenvolvimento funcional: a) modernização da terminologia e b) desenvolvimento estilístico. Com isso,

[...] podemos ver a norma linguística como um produto linguístico decorrente de um processo de intervenção sobre a língua que se inicia com a seleção de uma variedade, avança pela sua codificação, passando em seguida pela sua implementação ou promoção, atuando, ao longo de todo o processo, na sua elaboração ou cultivo,

processos levados a cabo em geral, historicamente, por um Estado Nação, com o objetivo de regular usos oficiais ou autorizados. (OLIVEIRA, 2016b, p. 26)

Questões de administração das situações linguísticas do Estado fazem parte de quais são e como serão utilizados os instrumentos do planejamento linguístico. Calvet (2007) aponta que as línguas são munidas de recursos que se fazem necessários e suficientes para que sejam cumpridas determinadas funções que o Estrado atribui, denominados de “equipamento das línguas”, são eles: a escrita, o léxico, a padronização e as gestões “in vivo” e “in vitro”. Entretanto, Calvet (2007, p. 62) afirma que “na realidade, todas as línguas não podem cumprir, igualmente, as mesmas funções.”.

3. MULTI E PLURILINGUISMO

No Brasil, a repressão linguística ocorre desde a colonização, com a chegada dos Portugueses até os dias de hoje. A sociedade brasileira sempre foi dividida quanto a classe, raça e cultura. Por mais que os grupos linguísticos promov(er)am uma resistência, as leis de homogeneização foram instauradas e com isso ocorreu no Estado uma perda linguística enorme. No artigo *Plurilinguismo no Brasil*, Gilvan Müller de Oliveira (2008, p. 4) informa que “das 1.078 línguas faladas no ano de 1500 ficamos com cerca de 170 no ano de 2000, [...] várias destas 170 encontram-se já moribundas, faladas por populações diminutas [...]”. As línguas não se misturam de maneira rápida e suas estruturas são dificilmente modificadas. Ainda, as línguas somem, pois: a) os falantes morrem; b) os falantes deixam de falar por motivos de valorização.

As Políticas Linguísticas no Brasil lutam pelos direitos linguísticos plurais, pela democracia e pelo enriquecimento cultural.

[...] somos um país pluricultural e multilíngue, não só pela atual diversidade de línguas faladas no território, mas ainda pela grande diversidade interna da língua portuguesa aqui falada, obscurecida por outro preconceito: o de que o português é uma língua sem dialetos. (OLIVEIRA, 2008, p. 8)

Muitos estados do país contam com municípios que possuem não apenas o Português como língua falada, mas também línguas de imigração como o italiano, o alemão, o francês, entre outras. Os direitos linguísticos dessas línguas podem ser promovidos, e pode-se cooficializar essas línguas. Para isso, é necessário que se tenha a linguagem como um patrimônio cultural, para que em seguida o município promova uma ação de proteção aos bens culturais (a língua). Os requisitos consistem em:

[...] verificar se a população falante é majoritária ou numericamente expressiva, em relação ao total de habitantes; contar com uma organização política da comunidade de falantes; conhecer a jurisprudência para a cooficialização de línguas; cumprir o protocolo para a aprovação do projeto de cooficialização, na Câmara de Vereadores; elaborar uma proposta de regulamentação da lei de cooficialização; prever critérios de implementação e traçar um plano orçamentário. (CÔELHO, 2015, p. 104)

Dificilmente isto ocorre nos municípios do Brasil, muitas famílias de pequenas cidades como em Descanso, Santa Catarina, na comunidade de Linha São Valentim, todos os membros da comunidade falavam a língua de imigração italiana, incluindo as crianças. Ao irem para a escola aprenderam a falar a língua portuguesa, sendo que também as famílias, por fim, acabaram perdendo a língua de origem e optaram unicamente pelo português. Esse fato ocorreu num período de trinta anos, entre 1981 a 2011

Ao ampliarmos o olhar das políticas linguísticas no país, há entre Brasil e Argentina um projeto que promove o intercâmbio entre os professores dos países do Mercosul. O Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF) inclui 26 escolas de cinco países da América Latina, tem como objetivo a integração de professores e estudantes de países vizinhos, tendo como foco maiores oportunidades para o aprendizado da segunda língua. Essa política de línguas em escolas de fronteiras produziu uma internacionalização da língua portuguesa (Brasil) e da língua espanhola. O projeto

é uma estratégia interessantíssima pelas [...] razões: abre um universo de mercados, universidades, produção de conhecimento ainda pouco explorado pelos cidadãos dos PLP [Países da Língua Portuguesa] e com um investimento linguístico modesto, dada a alta intercompreensão entre as duas línguas. (OLIVEIRA, 2013, p. 431).

Na organização das relações internacionais e no campo econômico a língua é um meio de produção. As políticas linguísticas passam a ter um enfoque maior no decorrer dos últimos anos, com as promoções das línguas na corrida capitalista. A comunicação é o centro da produção econômica e

O contexto de como se dá o lucro na nova economia e como se processam os ganhos de produtividade parece mostrar que não só o novo capitalismo autoriza o funcionamento da produção em muito mais línguas, porquanto quer conquistar os mercados de consumo nestas línguas como até exige esta produção em um número crescente de línguas[...] (OLIVEIRA, 2010, p. 25).

Logo, Oliveira (2010) analisa que novas línguas estão sendo oficializadas, o ensino de línguas estrangeiras reformados, novos bancos de dados de línguas sendo formados e financiados, etc. e estes processos não estão se dando ao acaso, mas sim porque as línguas estão ocupando um lugar mais amplo na sociedade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto de que “as políticas linguísticas nos dão uma conexão entre as línguas e todo o resto do universo humano, seus interesses, suas necessidades, suas visões de futuro.” (OLIVEIRA, 2008, p. 386), pode-se concluir que as políticas linguísticas no mundo e no Brasil têm importantes funções que devem continuar a serem desenvolvidos. A língua está presente em diferentes campos de aplicação na sociedade, seja na educação, na mídia, no campo cultural, no campo econômico, religioso e na organização das relações internacionais.

A política linguística está na necessidade de intervenção política na gestão de vários problemas linguísticos e para propor novas soluções. Levando-se em conta o que foi analisado, “[...] as políticas linguísticas existem para nos recordar, em caso de dúvida, os laços estreitos entre línguas e sociedades.” (CALVET, 2007, p.157).

REFERÊNCIAS

- CALVET, L. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial/IPOL, 2007.
- CÔELHO, K. C. MORELLO, R. (Org.). **Leis e línguas no Brasil: o processo de cooficialização e suas potencialidades**. Florianópolis: IPOL, 2015. 140p. (Resenha). Disponível em: <<http://www.revistas.unilab.edu.br/index.php/mandinga/article/view/23/27>> Acesso em: 23 de Abril de 2017.
- OLIVEIRA, G. M. **O lugar das Línguas: A América do Sul e os mercados linguísticos na Nova Economia**. Synergies Brésil, v. 1, p. 21-30, 2010. Disponível em: <<https://gerflint.fr/Base/BresilSPECIAL1/gilvan.pdf>> Acesso em: 16 de Abril de 2017.
- _____. O Sistema de Normas e a evolução demolinguística da Língua Portuguesa. In ORTIZ, Maria Luisa Álvarez e Gonçalves, Luis (Orgs.) **O Mundo do Português e o Português no Mundo afora: especificidades, implicações e ações**. Campinas: Pontes, v.2, p. 25-43, 2016.
- _____. **Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI**. Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP), v. 52, p. 409-433, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132013000200010&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 16 de Abril de 2017.
- _____. **Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira**. ReVEL, v. 14, n. 26, 2016. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/e92f933a3b0ca404b70a1698852e4ebd.pdf>> Acesso em: 16 de Abril de 2017.
- _____. **Plurilinguismo no Brasil**. Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística, Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.lacult.unesco.org/docc/Plurilinguismo_no_Brasil.pdf> Acesso em: 16 de Abril de 2017.

T5A4 – PROVA

PROVA 2

Questão 1

É importante frisar a diferença que existe entre o processo de leitura e o de escrita. Para ler, é necessário associar cada letra a um som, somar os sons na ordem e descobrir que palavra está escrita enquanto para escrever é preciso relacionar sons da fala a uma letra e seguir uma ordem de escrita. Assim, nota-se que na escrita é feito um percurso inverso do que é realizado na leitura. Parece que há maior complexidade no processo de escrita, pois na atividade escrita o indivíduo precisa representar o pensamento. Entretanto, a escrita não é um registro literal da fala, e isso complica o processo de aprendizagem.

Segundo Lemle (2003), existem 3 relações a serem compreendidas pelo alfabetizando. A primeira tem a ver com o entendimento de que cada som é representado por uma letra e vice-versa: relação *monogâmica*. A segunda, ao contrário, é a percepção de que algumas letras, colocadas em posições diferentes, podem apresentar mais de um som, sendo que o oposto também ocorre, uma vez que um som pode ser representado por mais de uma letra. Essa relação é chamada de *poligamia e poliandria*. A terceira e última relação diz respeito às letras que numa mesma posição representam o mesmo som: “é aquela em que um som, na mesma posição, pode ser ortograficamente representado por mais de uma letra” (LEMLE, 2003, p.39).

Para a autora, o processo de alfabetização acontece em etapas que são caracterizadas de acordo com as relações entre som e letra. A primeira etapa consiste na teoria do casamento monogâmico entre sons e letras, sendo que esta etapa corresponde ao momento em que a criança descobre que os sons da fala são representados por letras. Nessa fase, o alfabetizando acha que para cada som existe só uma letra e vice-versa. Na nossa língua

isso não é totalmente verdadeiro, uma vez que as letras *b, d, f, p* e *v* apresentam um som só em qualquer posição que se encontrem. É preciso que o aprendiz se dê conta dessa “infidelidade” entre sons e letras.

A segunda etapa consiste na teoria da poligamia com restrições de posição. É nesta etapa que a criança percebe que algumas letras possuem mais de um som e que o contrário também pode acontecer, entretanto, a posição da letra dá pistas de como a palavra deve ser lida. Por exemplo, a letra *s* quando está no início da palavra apresenta com de [s], mas se estiver entre vogais, será som de [z], como *sapato* e *rosa*.

A terceira e última etapa consiste nas partes arbitrárias do sistema. Fase onde o alfabetizando se dá conta das irregularidades da letra/som, uma vez que percebe que pode ser utilizada mais de uma letra para um som numa mesma posição. Como por exemplo, o som de [u] no final de sílaba pode ser representado tanto pela letra *l* (*signal*), quanto pela letra *u* (*mingau*).

Lemle (2003) ressalta que essas 3 etapas seguem uma sequência, pois o aprendiz, ao interagir com o objeto de conhecimento, vai avançando suas aprendizagens. Para a autora, um sujeito pode ser considerado alfabetizado quando vencer essas 3 etapas, destacando que a terceira etapa se prolonga por toda a vida, tendo em vista que está ligada ao conhecimento de ortografia.

Segundo Faraco (1982), “a unidade gráfica (letra ou dígrafo) representa uma e só aquela unidade sonora; e a unidade sonora é representada por uma e só aquela unidade gráfica”. Exemplo: unidade sonora /p/, /b/, /f/, /v/, /ñ/ (a), /t/ (b) /d/ (b), /ê/ (c) – unidade gráfica correspondente p, b, f, v, nh, t, d, lh..

O autor apresenta as características do nosso sistema considerando as relações entre unidades sonoras e gráficas. Segundo ele, o sistema comporta dois tipos de relações. A primeira, diz respeito às relações biunívocas, onde uma determinada unidade sonora corresponde uma certa unidade gráfica; esta unidade gráfica só apresenta aquela unidade sonora. Por exemplo: a unidade sonora /p/ é representada sempre pela unidade gráfica p; a letra p só representa a unidade sonora /p/. As representações biunívocas constituem situações de regularidade absoluta.

A segunda relação diz respeito às relações cruzadas, onde uma unidade sonora tem mais de uma representação gráfica possível. Por exemplo: a unidade sonora /ã/ pode ser representada por ã (irmã), por am (samba), por na (manga). A unidade gráfica representa mais que uma unidade sonora. Por exemplo: a letra r pode representar a unidade sonora /R/ (erre forte) como em “rato”; a unidade sonora /r/ (erre fraco) como em “aranha”

Além disso, Faraco (1982) mostra um caso em que ocorre regularidades contextuais: “a unidade sonora tem mais de uma representação gráfica cada uma num contexto determinado”. É o que ocorre com as unidades sonoras /R/ e /K/. O primeiro representado pelos grafemas “rr”, *carro, terra* e “r”, *rato, março, cantar, honra e desrespeito*, em que apresenta relações cruzadas podendo ser fraco ou forte, possuindo dois valores. Os grafemas “c”, “qu” e “q”, representam a unidade sonora /K/. Por exemplo em *curto, cola, compra, claro, crítico, pacto, quilo, quadro*.

Questão 2

Através de experimentos, Luria (2006), introduz o conceito de “pré-história individual da escrita”. Esse período representa o tempo antes da criança atingir a idade escolar, onde já desenvolve, por si própria, técnicas primitivas capazes de desempenhar funções semelhantes, habilidades que facilitarão a aprendizagem formal. A pré-história da escrita só pode ser estudada nas crianças de forma experimental. O método utilizado por Luria consistia em trabalhar com uma criança que não soubesse escrever, dando-lhe a tarefa de relembrar uma quantia de sentenças que lhe tinham sido apresentadas. Com base nesse método aplicado, o autor identifica as fases do estágio de desenvolvimento da pré-história da escrita infantil.

A primeira fase da pré-escrita é denominada pelo autor como “estágio dos rabiscos”. As características dessa fase são a total ausência de compreensão do mecanismo de escrita; a relação puramente externa com o processo de escrita; o fato da criança, nesse estágio, não ter aprendido ainda o sentido e a função da escrita, tentando reproduzir, ainda que apensar em sua forma exterior, a escrita adulta com que está familiarizada: “A criança nesse estágio do desenvolvimento, ainda não se relaciona com a escrita como um instrumento a serviço da memória” (LURIA, 2006, p. 156).

Nesse estágio, a criança procura imitar a escrita dos adultos, entretanto, faz rabiscos sem um significado funcional. Por isso a relação da criança com os rabiscos é puramente externa, uma relação intuitiva, como se estivesse lidando com um brinquedo. A criança não tem a consciência de que os rabiscos podem ajudá-la a lembrar o que foi lhe dito para escrever.

A segunda fase é o estágio da “escrita não-diferenciada”. Aqui, as crianças utilizam os rabiscos não para ler, mas sim para lembrar do que lhe foi dito. Estes rabiscos representam o primeiro rudimento do que mais tarde vai se transformar na escrita da criança. Se trata de uma atividade motora autocontida. Segundo o autor, nenhum rabisco significa coisa alguma, mas sua posição, situação e relação com outros rabiscos conferem-lhe a função de auxiliar a memória: “A crianças lembra-se agora do material, associando-o a uma marca específica, em vez de fazê-lo de forma puramente mecânica, e esta marca permite lembrar uma sentença particular que auxiliará a relembrá-la” (LURIA, 2006, p.158). Para Luria, “Está é a primeira forma de escrita no sentido própria da palavra”.

Segundo o autor, nessa fase a criança deve conseguir diferenciar esse signo (rabisco) e fazê-lo expressar realmente um conteúdo específico. Sendo assim, a próxima fase é a de diferenciação dos signos primários pelas

crianças, através de, principalmente, pictogramas, ou seja, desenhos e representações de ideias. Trata-se da transformação de signos-estímulos em signos-símbolos: “Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta sequência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança” (LURIA, 2006, p. 161).

O próximo estágio é o de domínio exterior da escrita, onde as crianças, a partir da observação e da necessidade em dar o primeiro passo em direção a escrita, vão conhecendo as letras e dar sentido às produções escritas. Nesse estágio a criança começa a aprender a ler. Passa a conhecer letras isoladas, sabe como essas letras registram algum conteúdo e compreendem as suas formas externas e também passam a fazer marcas particulares. Aos poucos as crianças vão conhecendo os sons e compreendendo que a escrita é uma forma de comunicação social: “(...) no topo das formas primitivas da adaptação direta aos problemas impostos por seu ambiente, a criança constrói agora, novas e complexas formas culturais; as mais importantes funções psicológicas não mais operam por meio de formas naturais primitivas e começam a empregar expedientes culturais complexos. Estes expedientes são tentados sucessivamente e aperfeiçoados e no processo a criança também se transforma. (...) após percorrerem longo caminho, acabaram por conduzir-nos finalmente ao domínio do que é talvez o mais inestimável instrumento de cultura” (LURIA, 2006, p. 189).

Questão 3

Dehane (2012), explica que a fóvea, centro da nossa retina, capta os sinais luminosos das letras no papel. Por isso, precisamos percorrer o olhar sobre a página para efetuar a leitura. Essa região consegue captar os fótons reenviados pela página porque possui células fotorreceptoras de alta resolução, chamadas de cones. Trata-se, portanto, de um processo fisiológico que ocorre na região primária da visão. O movimento dos olhos sobre a folha passa por dois momentos: o de sacada (quando o olho descola rapidamente) e o de fixação (quando os cones se detêm num ponto da linha escrita). No momento de sacado não lemos nada, por isso é chamado de “ponto cego”. O autor aponta que o olho impõe limites à leitura: “[...] quanto mais uma palavra for escrita em caracteres grandes, mais eles tomam lugar na retina e, portanto, mais as letras se distanciam em direção à periferia do campo visual [...]” (DEHAENE, 2012, p. 27).

Ao serem captadas, as palavras são desmembradas em fragmentos pelos neurônios da retina, sendo reconstituídas posteriormente, antes de serem reconhecidas: “A informação visual deve ser extraída, destilada, depois recodificada num formato que restitua a sonoridade e o sentido das palavras” (DEHAENE, 2012, p. 26). Ao serem reconstruídas, as palavras passam para as duas vias paralelas da leitura: a fonológica, que converte a cadeia de letras (grafemas) em classes de sons (fonemas) da língua, e a lexical, que acessa um “dicionário mental” conectado aos significados das palavras (memória semântica).

O autor ainda aponta uma das principais características da leitura, denominada de “invariância perceptiva”. Consiste basicamente na capacidade que os neurônios têm de reconhecer as invariâncias das letras (como os traços gráficos que as diferenciam umas das outras), e abstrair o que é variante (como estilo e tamanho). É por isso que conseguimos identificar todas as palavras, sejam escritas em letra de imprensa ou manuscrita, maiúscula ou minúscula em qualquer fonte. Entretanto, as pequenas diferenças que distinguem uma letra da outra acabam sendo amplificadas na leitura. O autor chama isso de “processo de normalização das letras”.

Segundo Dehaene (2012), existem três formas de invariância que são abstraídas pela leitura. A primeira é o tamanho da letra (ideia de que quanto maior a letra melhor a leitura, é errada, uma vez que a letra muito grande pode atrapalhar o campo visual), a segunda a posição da letra (não importa em qual letra o olho pouse, ainda assim conseguimos reconhecê-la) e a terceira é a forma dos caracteres (qualquer efeito – itálico, negrito, sublinhado- ou forma – maiúscula, minúscula- não interfere no reconhecimento das letras).

O autor também discorre sobre o caso da “leitura silenciosa”, onde não se articulam sons. Segundo ele, nesse tipo de leitura, tanto a via lexical quanto a via fonológica funcionam simultaneamente, em paralelo, sustentando a outra. Mesmo sem articulação, na leitura silenciosa as informações sobre a pronúncia da palavra são ativadas automaticamente dentro do cérebro, formando uma imagem acústica. É como se o leitor pudesse ouvir sua própria voz dentro dele.

Colomer e Camps (1996), apontam que para haver uma compreensão de leitura é necessária uma atividade complexa, onde o leitor precisa realizar diversas operações recorrendo a diversos tipos de conhecimentos, inclusive conhecimento prévio, quando, por exemplo, se põe a ler um jornal. O processamento, em diferentes níveis, não segue uma única direção ascendente ou descendente, pois há uma inter-relação entre eles. Não se sabe como e por que o leitor passa de um nível para o outro e se há diferenças (sejam grande ou não) na maneira de proceder. Para as autoras, “parece evidente, no entanto, que enfatizar o ensino de apenas um desses níveis e pensar que os outros decorrerão dele não é suficiente” (COLOMER; CAMPS, 1996, p. 57).

REFERÊNCIAS

- DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da leitura*. Editora Penso, 2012.
 LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. Editora Ática, 2003.
 LURIA, A. R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Ícone Editora, 2006.

ATIVIDADE DOS NÍVEIS

NÍVEL 1 (Garatujas/rabiscos)

- No primeiro nível, escrita das crianças é uma reprodução do ato de escrever observado nos adultos, sem nenhuma preocupação com forma ou conteúdo podendo variar entre imprensa e cursivas.
- No que diz respeito a interpretação da escrita, o foco está na intenção subjetiva da criança, mais do que no produto final. Sob esse ponto de vista, a escrita não trata de veicular informação, pois cada um pode interpretar sua própria escrita, mas não a dos outros.
- Aparição simultânea de letras e números.
- Há uma falta de diferenciação entre desenhar e escrever. O desenho pode ter certa função em relação a escrita, sendo entendido como uma espécie de apoio à escrita, garantindo seu significado.
- A quantidade de grafias e a ordem linear são constantes e comuns a quase todas as crianças.
- A leitura do escrito é sempre global: cada letra vale pelo todo

NÍVEL 2 (pré-silábico)

- Para poder ler coisas diferentes deve haver uma diferença objetiva na escrita.
- A criança passa a entender que para atribuir diferentes sentidos à escrita é necessário cambiar os signos. A partir de algumas poucas letras, a criança consegue entender que diferentes combinações geram diferentes resultados.
- A correspondência entre a escrita e o nome é global e não analisável: à totalidade que constitui esta escrita faz-se corresponder outra totalidade, mas as partes da escrita ainda não correspondem a partes do nome.
- A aquisição de certas formas fixas está sujeita a contingências culturais e pessoais (questão do contexto de aprendizagem e presença de um irmão maior ser um fator de incitação compensador).
- Após a aquisição de formas fixas ocorre dois tipos de reação: bloqueio (a criança se nega a arriscar formas diferentes das que já está acostumada – se aprende a escrever copiando a escrita dos outros) ou utilização dos modelos adquiridos para prever outras escritas (a criança tenta representar significados diferentes através de transmutações entre as poucas letras que sabe – quantidade fixa de grafias e variedade de grafias).
- Problemas gerais de classificação e ordenação.

NÍVEL 3 (silábico)

- A criança passa a compreender o valor sonoro das letras.
- Hipótese silábica: compreensão de que cada letra faz parte de uma sílaba. Pode aparecer com grafias ainda distantes das formas das letras, tanto como com grafias bem diferenciadas. A criança percebe que há uma correspondência entre partes do texto; fica claro que a escrita é uma representação de partes sonoras da fala. Pode aparecer ainda que a grafia da criança não tenha atingido a forma convencional.
- Quando a criança começa a trabalhar com a hipótese silábica, pode desaparecer, momentaneamente, duas características importantes da escrita: as exigências de variedade e de quantidade mínima de caracteres.
- A criança se vê obrigada a escrever somente duas grafias para as palavras dissílabas.
- A hipótese silábica é uma construção original da criança, não podendo ser atribuída a uma transmissão por parte do adulto.
- A criança pode continuar usando a HS quando passamos da escrita de substantivos à escrita de orações.

NÍVEL 4 (silábico-alfabético)

- Período silábico-alfabético: a criança almeja ir além das sílabas
- A hipótese silábica entra em contradição com o valor sonoro da palavra e com a quantidade mínima de caracteres. Ao tentar escrever, as crianças esquecem de muitas letras. Entretanto, quando voltam para ler o que produziram, acrescentam uma letra como se estivessem acrescentando uma sílaba que estava faltando.
- As crianças fazem duas observações: falta de um certo número de letras para que seja feita a leitura; e o fato de que cada letra representa uma sílaba.

NÍVEL 5 (alfabético)

- Escrita alfabética: final da evolução. Nesse nível a criança já franqueou a barreira do código. Compreende que cada um dos caracteres de escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba.
- A criança se depara com as dificuldades próprias da ortografia.
- Compreensão plena dos valores sonoros das letras, não mais sílabas.
- A criança desenvolve a capacidade de fazer uma análise sistêmica dos fonemas representados pelas letras dentro da palavra que está prestes a escrever.
- Uma vez compreendido o sistema da escrita, os problemas que virão serão de natureza ortográfica. A principal dificuldade é assimilar uma grafia que corresponde a vários sons e diferentes grafias para um mesmo valor sonoro.

- É importante que a criança não tenha medo de cometer erros ortográficos, sentindo-se livre para fazer hipóteses através do recém adquirido código alfabético.

Textos das fases finais do curso (8ª e 9ª)

T8A1 – ENSAIO INDIVIDUAL I

3.1. DIFERENTE DO ESPERADO

Os dois últimos semestres do curso de graduação em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas são os mais esperados pelos acadêmicos, por contar com as disciplinas de estágio obrigatório, I e II, nesta ordem. Além de muita expectativa, os alunos que optaram pela Licenciatura depositam muito medo e insegurança diante do desconhecido, já que a maior parte não tem experiência com o exercício da docência.

Adentrando em um universo novo e tão esperado, como no caso da estagiária do 6º A do Colégio de Aplicação, muito mais se teve a aprender do que a ensinar. Além de ser o momento de colocar toda a teoria na prática, de ver acontecer os conceitos de Linguística Aplicada, de valorizar os momentos de interação social, de mediar o conhecimento entre os sujeitos que estavam presentes em sala de aula, foi um período de muito crescimento, amadurecimento, paciência e gentileza que tiveram de ser aguçados.

Desde o período de observação, quando duas pessoas estranhas começaram a participar das aulas de Português, os alunos não se mostraram tímidos, muito pelo contrário, não se contiveram em momento algum, conversavam e brincavam com as estagiárias. O comportamento receptivo das crianças contribuiu muito para que se quebrassem o nervosismo trazido pelo estágio de docência, que requer muita responsabilidade.

Ao decorrer do período de um mês, a realidade foi tomando conta de um mundo que, de certa forma, foi fantasioso em alguns sentidos. Esperava-se um sala de aula calma, silenciosa, onde prevaleceria o respeito entre as falas da professora e dos colegas, mais educação e empatia. Todavia, esse ambiente ideal não existe, pois não há aprendizado no silêncio, não há trocas de experiências sem a fala, sem a palavra, ainda que todas juntas, com um aluno falando ao mesmo tempo que o outro.

Diante de tal fato, já percebido antes de iniciar o estágio, o maior desafio era pensar em algo que prendesse a atenção daquelas 25 crianças que estavam ali sentadas, muitas vezes, impacientes, querendo a todo custo sair da sala, nem que fosse apenas para encher a garrafa de água. O planejamento foi construído buscando dinamizar as aulas, trazer conteúdos e materiais diferentes para que tivessem uma nova rotina, despertando um maior interesse na participação das atividades.

Apesar de muito esforço na dinamização da docência, muitos não responderam de acordo com o que era imaginado, causando alguns momentos de frustração às futuras professoras, que muitas vezes saíam das aulas com a sensação de fracasso, de não ter atingido o dever. No entanto, cada brilho no olhar dos alunos, cada sorriso, gesto de carinho, comentário sobre o conteúdo, demonstração de interesse, fez perceber que a escolha profissional não está errada e que os desafios fazem parte de um caminho que começou a ser construído recentemente.

Com todas as (des)construções, o que fica se resume em aprendizado e carinho pela profissão e principalmente, pelos alunos. Resta a vontade de continuar ensinando e aprendendo, de encarar novas turmas, ser mediador, fazer pontes e contribuir para a formação dos sujeitos, não só em relação à Língua Portuguesa, como também, vivências e valores.

T8A2 – ENSAIO INDIVIDUAL I

3.2. O PRIMEIRO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

Estranho seria se não tivesse expectativas para este estágio de docência. A sensação inicial era uma mistura de angústia, medo, expectativas e muita vontade de pôr a mão na massa. O tempo restrito e as inúmeras tarefas, inicialmente, pareciam fazer sentido, mas intimidavam. Seria uma nova experiência, diferente de tudo o que os caminhos da graduação até então tinham levado.

O contato inicial de observação com a turma do 6º A do Ensino Fundamental foi importante para compreender quem seriam os alunos e de repensar essa posição confortável de observador e de crítico. Eram 25 crianças em total disposição de energia, que não manifestaram nenhuma intimidação com a presença de duas pessoas estranhas sentadas ao fundo da sala.

Foi desafiador pensar em uma maneira didática que fosse capaz de prender a atenção e o interesse daqueles alunos. A experiência de estar a frente da sala, no primeiro contato, deixou bem claro que viriam dias agitados. Provocando uma reflexão sobre o quanto é cômodo dizer como se deve agir, ou como as crianças devem aprender, mas que a realidade, muitas vezes, foge aos nossos olhos e esquecemos que cada turma é única e funciona do seu jeito. Pode haver um planejamento com várias atividades, mas a aula dependerá exclusivamente da resposta dos seus alunos.

A preparação das aulas eram minimamente detalhadas, o que não significava que não pudessem ter falhas. Aconteceu de aulas não darem certo, de não ter tido um plano B, de não ter tido aula e até de a turma demonstrar resistência, desinteresse, para fazer as coisas. São coisas que dificilmente foram pensadas ao planejar uma aula, conta-se que dê tudo certo e que os alunos estejam motivados. Situações como essas foram capazes de mostrar a realidade da rotina que a escola e a sala de aula podem ter, cheias de imprevistos e é preciso saber lidar.

Por fim, o estágio de docência proporcionou reflexões das teorias estudadas ao longo da graduação a partir de outro ponto de vista. A experiência foi de grande aprendizado tanto no que se refere à educação quanto ao contato com as crianças. A intenção era ensinar, mediar o conhecimento, mas o retorno foi muito maior. Concluiu-se esta etapa com o sentimento de que foi apenas o começo do caminho que se tem pela frente.

T8A3 - ENSAIO INDIVIDUAL I

6.2 Experiências de docência: o ser professor

Em vez de tentar escapar de certas lembranças, o melhor é mergulhar nelas e voltar à tona com menos desespero e mais sabedoria. (Martha Medeiros)

Um dos maiores exemplos que tive de professor, desde que nasci, foi minha mãe. Minha maior inspiração. Cresci convivendo diariamente com o ambiente escolar: morava em frente à escola que estudava meio período e minha mãe dava aula 40h/s, séries iniciais. Me alfabetizou, minha professora-mãe na primeira série. Primeirinha série, como ela sempre se refere. Mas não pensava que em algum momento da minha vida, vulgo término de estágio, eu estaria tão certa sobre a profissão que eu escolhi seguir. Crescer neste ambiente me fez ver com outros olhos essa profissão tão desafiadora.

Ao começar o Estágio Docência I, eu não havia passado por nenhuma experiência de docência, mas tive a oportunidade começar a dar aulas de português para estrangeiros em uma escola de idiomas no mesmo momento. A primeira experiência com um aluno em sala de aula foi muito boa, estava muito confiante sobre meu trabalho. Até encarar 24 alunos, todos em sala, os olhinhos fixos curiosos com o encaminhamento da aula.

É transformador passar de aluno para professor. Os alunos são muito curiosos, cheios de novidades e histórias, com tanto assunto para falar e, se não manter o foco, tem história para muitas aulas. Minha primeira experiência em sala de aula foi gratificante, e logo pude perceber como eu preciso controlar o fluxo de assuntos para dar continuidade às aulas. Foi desafiador. É desafiador.

O Colégio de Aplicação tem à disposição muitos materiais e salas bem equipadas, como o LIFE, que foi importantíssimo para nossas aulas e para colocarmos em prática nosso planejamento. A professora, que abriu a porta para que pudéssemos dar mais esse passo na docência, foi muito atenciosa e nos deu certa liberdade para trabalharmos da nossa maneira. O conteúdo trabalhado foi, também, um desafio, pois durante a graduação não tivemos nada sobre o gênero roteiro audiovisual. Um desafio que abraçamos e tentamos fazer o melhor trabalho possível. Foi necessário muito estudo e muita dedicação, e aprendemos que isso irá nos acompanhar em toda nossa trajetória, pois ser professor é ser um eterno aluno, estamos sempre aprendendo e crescendo nas demais situações.

Tive o privilégio de dar continuidade às aulas que estavam muito bem encaminhadas pela [...] ²¹, portanto, a sequência foi tranquila. Os alunos já estavam “acostumados” com as estagiárias em sala, o que foi bom, pois desde as observações estávamos com ele, certo que mais tempo seria necessário, mas perante a situação e nossa posição de estagiárias, foi possível observar e conhecer um pouco mais sobre eles.

É preciso ressaltar como a profissão é gratificante. É incrível ver os alunos se desenvolvendo a cada aula, descobrindo suas capacidades e as aprimorando. Não posso deixar de comentar que tiveram alunos que, infelizmente, não conseguiram produzir o audiovisual por questões particulares e, como o estágio foi encerrado, não pudemos participar da continuidade, mas temos certeza de que eles estão em boas mãos. Encerro esse estágio com o coração e a mente tranquilos por ter realizado um bom trabalho e por ter certeza de termos sensibilizado os alunos, por mostrar como a Língua Portuguesa e o mundo são surpreendentes, e que isso será, de alguma forma, levado com eles para a vida. Meus mais sinceros agradecimentos a todos que tornaram possível a conclusão de mais essa etapa. Ser professor é muito mais que ensinar conteúdo sobre a Língua Portuguesa e Literatura: é ser mãe, ser tia, ser amiga, ser aluna. E isso se aprende e se desenvolve estando em sala de aula.

T8A4 - ENSAIO INDIVIDUAL I

6.1 Os desafios e êxitos da primeira experiência do exercício de docência

Desde muito cedo sempre me vi encantada pelo exercício da docência. Admirada pelo nobre trabalho que é feito pelo professor, pela entrega, a ânsia de ensinar e aprender com seus alunos, afinal o professor, mesmo formado, é um eterno aluno. O contexto de sala de aula é um lugar como nenhum outro. São pessoas dos mais variados lugares, com suas próprias histórias, vontades, sonhos, opiniões. Diante dessa diversidade está o professor, o responsável por saber lidar com tudo isso e fazer do momento de aula uma troca de saberes, onde ensina e aprende ao mesmo tempo.

Através dessa primeira experiência atuando como professora, tive o privilégio de perceber o quanto essa profissão exige coragem e comprometimento. Somos responsáveis pela formação de indivíduos que não só pensam como também criticam, discordam, argumentam. Estar com os alunos do 8º A do Colégio de Aplicação

²¹ Nesse ponto do texto, foi mencionado o nome de um acadêmico que cedeu textos para esta pesquisa, por isso optamos pela omissão do termo.

foi somente uma amostra da capacidade que estes jovens têm. Com o decorrer do tempo, podendo comparar comportamentos ao longo de todo período que estivemos com eles, foi possível perceber como todos têm potencial, só precisam ser descobertos e incentivados.

O início do estágio foi um desafio. Percebemos que na primeira aula os alunos estavam mais agitados, o que dificultou um pouco a continuidade da aula, entretanto, conseguimos lidar com a situação. Entendemos que nossa atuação como professoras, de início, era uma novidade para eles, bem como nossas propostas. Já na primeira aula, os alunos foram apresentados às práticas de Yoga como forma de aprimorar o processo de ensino/aprendizagem. Isto também foi uma novidade, sendo que alguns mostraram certa resistência à prática. Entretanto, com o passar das aulas e explicações dos objetivos de cada exercício, pude notar que houve muito envolvimento durante as práticas, sendo que os objetivos de fato foram alcançados.

Desde o período de observação das aulas, notamos que os alunos desta turma eram muito participativos no que diz respeito aos debates suscitados. Portanto, durante nossa atuação, esperamos que este comportamento se repetisse e de fato foi o que aconteceu. Trabalhar com o gênero de Roteiro de Audiovisual foi um desafio, uma vez que não tínhamos conhecimento sobre o gênero. Pensando nisso, decidimos aproximar da realidade dos alunos para facilitar o entendimento, tornando as aulas mais dinâmicas e participativas. Sendo assim, optamos por trabalhar com os roteiros dos vídeos do canal de youtube Porta dos Fundos, o que deu muito certo pois os alunos se envolveram na leitura dos roteiros e se divertiram com os vídeos, conseguindo estabelecer as relações entre um e outro.

No que se refere às atividades realizadas, percebemos que não houve muito êxito no que era proposto a ser feito em casa. Uma das primeiras atividades foi sobre tempo e modo verbal recorrentes no roteiro de audiovisual e, mesmo com uma semana de prazo, menos da metade dos alunos trouxeram a atividade pronta para ser corrigida em sala. Entendemos que, devido ao curto tempo e tentativa de seguir à risca o planejamento, não conseguimos aprofundar da maneira necessária este conteúdo. Entretanto, tendo em vista o que foi discutido em sala, bem como o nível de facilidade para a execução do exercício, ainda achamos problemática a situação.

O mesmo aconteceu com o processo de reescrita. Pelos mesmos motivos citados anteriormente, os alunos precisavam realizar a reescrita em casa dos seus próprios roteiros (produzidos em sala). Novamente, nem todos os grupos o fizeram. Por outro lado, ao final do estágio, onde foram realizadas as gravações para produção do audiovisual, a grande maioria dos grupos optou por fazê-las em casa, mesmo podendo fazer na escola, pois disponibilizamos dois dias de aula para isso, e entregaram os vídeos prontos dentro do prazo proposto.

Apesar das dificuldades durante esta caminhada, penso que o trabalho realizado com esta turma foi um grande sucesso. Conseguimos dar conta da melhor forma possível dos conteúdos que nos propusemos a ensinar e estabelecemos laços de amizade com os alunos o que, com certeza, contribuiu para o sucesso do processo de ensino/aprendizagem. Além disso, o apoio que recebemos, do início ao fim, da nossa orientadora foi fundamental para que nos mantivéssemos confiantes no nosso trabalho e prontas para enfrentar com alegria todos os desafios ao longo do caminho.

Sou muito grata pela oportunidade de trabalhar com estes alunos, numa escola tão bem estruturada e pronta para nos receber de braços abertos. Acredito que esta primeira experiência foi muito enriquecedora e irá contribuir de forma expressiva para o Estágio II. Sinto que valeu a pena todo o esforço durante estes anos de graduação e que esta primeira experiência foi a prova de que escolhi a profissão certa.

T9A1 – ENSAIO INDIVIDUAL II

3.1. A SEGUNDA NOVIDADE

Os dois últimos semestres do curso de graduação em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas são os mais esperados pelos acadêmicos, por contar com as disciplinas de estágio obrigatório I e II, nesta ordem. Além de muita expectativa, os alunos que optaram pela Licenciatura depositam muito medo e insegurança diante do desconhecido, já que a maior parte não tem experiência com o exercício da docência.

O primeiro contato com a sala de aula se deu na disciplina de Estágio I, com uma turma de Ensino Fundamental. Agora, a experiência foi com duas turmas de terceiras fases do Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC, que correspondem ao 2º ano do Ensino Médio, e o sentimento foi, novamente, de que muito mais se tem a aprender do que ensinar.

Além de ser o momento de testar novamente o básico exercício de docência, colocar mais uma vez a teoria em prática, de ver acontecer os conceitos de Linguística Aplicada, de valorizar os momentos de interação social e mediar o conhecimento entre os sujeitos que estavam presentes em sala de aula, foi um período de muito crescimento, amadurecimento, paciência e gentileza que tiveram de ser aguçados.

Desde o período de observação, quando duas pessoas estranhas começaram a participar das aulas de Língua Portuguesa, os alunos não se mostraram tímidos, muito pelo contrário, não se contiveram em momento algum, continuaram a seguir com suas rotinas e comportamentos em sala de aula. O comportamento dos estudantes não pareceu ser muito receptivo de início, o que pode ter se dado pelo fato de serem adolescentes.

Ao decorrer do período de um mês, período de observação, a realidade foi tomando conta de um mundo que, de certa forma, foi fantasioso em alguns sentidos. Como se tratava de um Instituto Federal, esperava-se uma sala

de aula calma e silenciosa, onde prevalecia a atenção e respeito ao professor. Todavia, os alunos são muito atraídos pelo uso do celular, fazendo com que o foco da explicação se perca facilmente, sendo cada vez mais difícil competir com o dispositivo eletrônico.

Além do mais, é necessário aceitar que esse ambiente ideal não existe, pois em se tratando dos dias de hoje, percebe-se que o celular está no ambiente o tempo todo e que é uma ferramenta útil em vários momentos. Por isso, as estagiárias tentaram ao máximo usá-lo como aliado nas atividades propostas em sala de aula, sugerindo que os alunos fizessem usos para fins de pesquisa, o que mostrou um retorno positivo.

Diante de tal fato, já percebido antes de iniciar o estágio, o maior desafio era pensar em algo que prendesse a atenção dos estudantes que estavam ali sentados, muitas vezes, sem mexer no celular, mas dormindo ou simplesmente, distraídos, conversando com os colegas, fazendo brincadeiras e desenhando.

O planejamento foi construído buscando dinamizar as aulas, trazer conteúdos e materiais diferentes para que tivessem uma nova rotina, despertando um maior interesse na participação das atividades. Nas turmas de Ensino Médio a maior parte deste esforço na dinamização da docência valeu a pena, notou-se que os alunos correspondiam participando das propostas, fazendo as tarefas em casa e respeitando os prazos de entrega que lhes foram dados.

É importante ressaltar, também, a importância dessa resposta positiva da parte deles. Através da demonstração de interesse e da participação em sala de aula, fez perceber que a escolha profissional não está errada e que os desafios fazem parte de um caminho que começou a ser construído recentemente.

Com todas as (des)construções, o que fica se resume em aprendizado e carinho pela profissão e principalmente, pelos alunos. Resta a vontade de continuar ensinando e aprendendo, de encarar novas turmas, ser mediador, fazer pontes e contribuir para a formação dos sujeitos, não só em relação à Língua Portuguesa, como também, vivências e valores.

T9A2 – ENSAIO INDIVIDUAL II

3.2. É SEMPRE UM NOVO COMEÇO

Estar em sala de aula é sempre muito enriquecedor e surpreendente. O processo já não é mais tão desconhecido assim, porém não anula todas as expectativas e as sensações mútuas que antecedem o período. O tempo parece ficar cada vez mais curto e as responsabilidades aumentando cada vez mais.

Seria um novo começo, com um público mais maduro, independente e de opiniões próprias. O contato inicial com as turmas de Ensino Médio foi importante para compreender quem seriam os alunos e a maneira de como lidar com eles. Duas turmas com a mesma faixa etária e com comportamentos semelhantes. Alunos muitas vezes dispersos no celular ou desinteressados pela aula. Foi desafiador pensar em uma maneira didática que fosse capaz de despertar a atenção e o interesse deles. A preparação das aulas foi construída pensando em uma forma lúdica e interativa dos conteúdos, que por fim deu muito certo.

A experiência de estar a frente da sala, no primeiro contato, deixou claro de que viriam dias de muito aprendizado. Provocando novamente a reflexão sobre o quanto é cômodo dizer como se deve agir, ou como os alunos deveriam aprender, mas cada turma é única e a realidade, muitas vezes, foge aos nossos olhos. Mesmo havendo um cronograma com várias atividades a serem seguidas, a aula dependerá exclusivamente da resposta dos seus alunos, são eles que conduzem a aula, o retorno vem deles.

A receptividade dos alunos a cada aula foi um combustível essencial para dar continuidade ao projeto. As respostas foram positivas e muitas vezes fez o esforço ter valido a pena. Os imprevistos e a rotina da escola tornaram-se mais comuns e menos frustrantes, afinal são coisas naturais que acontecem naquele ambiente.

Assim, o estágio de docência proporciona refletir sobre as teorias estudadas na graduação, assim como dar significação a elas a partir de outro ponto de vista. A experiência foi de grande aprendizado tanto no que se refere à educação quanto ao contato com alunos. A intenção era ensinar, mediar o conhecimento, mas o retorno foi muito maior. Encerra-se esta etapa com o sentimento de que foi apenas mais um começo do longo caminho que se tem pela frente.

T9A3 - ENSAIO INDIVIDUAL II

7.2 Experiências de docência: o ser professor

*Em vez de tentar escapar de certas lembranças,
o melhor é mergulhar nelas
e voltar à tona
com menos desespero e mais sabedoria. (Martha Medeiros)*

Um dos maiores exemplos que tive de professor, desde que nasci, foi minha mãe. Minha maior inspiração. Cresci convivendo diariamente com o ambiente escolar: morava em frente à escola que estudava meio período e minha mãe dava aula 40h/s, séries iniciais. Me alfabetizou, minha professora-mãe na primeira série. Primeirinha série, como ela sempre se refere. Mas não pensava que em algum momento da minha vida, vulgo término de

estágio, eu estaria tão certa sobre a profissão que eu escolhi seguir. Crescer neste ambiente me fez ver com outros olhos essa profissão tão desafiadora.

Ao começar o Estágio Docência II, eu já havia passado pela experiência de docência do Estágio I, também já tive a oportunidade de dar aulas de português para estrangeiros em uma escola de idiomas no mesmo momento. A primeira experiência com um aluno em sala de aula foi muito boa, estava muito confiante sobre meu trabalho. Até encarar 24 alunos, todos em sala, os olhinhos fixos curiosos com o encaminhamento da aula do primeiro estágio. Pois, ao encarar a turma do Instituto Federal foi chocante, 26 alunos e, em sua maioria, maiores que eu.

É transformador passar de aluno para professor e dar continuidade aos trabalhos. Os alunos são muito curiosos, cheios de novidades e histórias, com tanto assunto para falar e, se não mantiver o foco, têm história para muitas aulas. Minha primeira experiência em sala de aula foi gratificante e a segunda foi melhor ainda, logo pude perceber como eu preciso controlar o fluxo de assuntos para dar continuidade às aulas. Foi desafiador. É desafiador.

Os professores, que abriram a porta para que pudéssemos dar mais esse passo na docência, foram muito atenciosos e nos deram certa liberdade, uns mais que outros, para trabalharmos da nossa maneira. O conteúdo trabalhado foi, também, um desafio, pois mesmo que durante a graduação passamos um longo tempo estudando, quando nos deparamos com o ensino, precisamos estudar mais ainda. Os conteúdos de sintaxe e redação foram, sim, um desafio. Um desafio que abraçamos e tentamos fazer o melhor trabalho possível. Foi necessário muito estudo e muita dedicação, e aprendemos que isso irá nos acompanhar em toda nossa trajetória, pois ser professor é ser um eterno aluno, estamos sempre aprendendo e crescendo nas demasiadas situações.

Tive o privilégio de dar continuidade ao estágio juntamente com a [...] ²². Os alunos já estavam “acostumados” com as estagiárias em sala, o que foi bom, pois desde as observações estávamos com eles, certo que mais tempo seria necessário, mas perante a situação e nossa posição de estagiárias, foi possível observar e conhecer um pouco mais sobre eles.

É preciso ressaltar como a profissão é gratificante. É incrível ver os alunos se desenvolvendo a cada aula, descobrindo suas capacidades e as aprimorando. Encerro esse estágio com o coração e a mente tranquilos por ter realizado um bom trabalho e por ter certeza de termos sensibilizado os alunos, por mostrar como a Língua Portuguesa e o mundo são surpreendentes, e que isso será, de alguma forma, levado com eles para a vida. Meus mais sinceros agradecimentos a todos que tornaram possível a conclusão de mais essa etapa. Ser professor é muito mais que ensinar conteúdo sobre a Língua Portuguesa e Literatura: é ser mãe, ser tia, ser amiga, ser aluna. E isso se aprende e se desenvolve estando em sala de aula.

T9A4 - ENSAIO INDIVIDUAL II

Os desafios e êxitos da experiência do exercício de docência

Desde muito cedo sempre me vi encantada pelo exercício da docência. Admirada pelo nobre trabalho que é feito pelo professor, pela entrega, a ânsia de ensinar e aprender com seus alunos, afinal o professor, mesmo formado, é um eterno aluno. O contexto de sala de aula é um lugar como nenhum outro. São pessoas dos mais variados lugares, com suas próprias histórias, vontades, sonhos, opiniões. Diante dessa diversidade está o professor, o responsável por saber lidar com tudo isso e fazer do momento de aula uma troca de saberes, onde ensina e aprende ao mesmo tempo.

Através da primeira experiência atuando como professora durante esse ano, tive o privilégio de perceber o quanto essa profissão exige coragem e comprometimento. Somos responsáveis pela formação de indivíduos que não só pensam como também criticam, discordam, argumentam. Estar com os alunos do 8º A do Colégio de Aplicação no primeiro semestre e, nesse segundo semestre, com os alunos da quarta fase do curso de Eletrotécnica do Instituto Federal de Santa Catarina, foi somente uma amostra da capacidade que estes jovens têm. Com o decorrer do tempo, podendo comparar comportamentos ao longo de todo período que estivemos com eles, foi possível perceber como todos têm potencial, só precisam ser descobertos e incentivados.

Um dos aspectos mais interessantes na realização do segundo estágio é justamente a possibilidade de estabelecer comparações entre as turmas. É evidente a diferença de comportamento devido à faixa etária dos alunos, bem como o contexto em que estão inseridos. A relação que estes jovens têm com o professor também difere muito, sendo que no IFSC notamos que há um certo distanciamento do professor e aluno, talvez por ser uma escola em que os estudantes precisam desenvolver uma autonomia maior, e também pela ênfase ao ensino técnico.

Desde o período de observação das aulas, notamos que os alunos das turmas em que atuamos nos IFSC eram mais apáticos do que a turma do Colégio de Aplicação. Portanto, durante nossa atuação, esperamos que este comportamento se repetisse, mas nos surpreendemos aos nos deparar com um comportamento contrário. Tendo

²² Nesse ponto do texto, foi mencionado o nome de um acadêmico que cedeu textos para esta pesquisa, por isso optamos pela omissão do termo.

em vista as concepções que utilizamos para construir o projeto de docência, tínhamos como objetivo essa aproximação maior com os alunos e com a realidade deles. Ao trabalharmos com o texto dissertativo, procuramos envolver assuntos sociais que eles haviam elencado como interessantes no questionário inicial. E para trabalhar com o Parnasianismo, optamos por trazer um gênero musical, tornando a aula mais dinâmica e facilitando o aprendizado.

Dessa forma, percebemos um forte engajamento das duas turmas em que trabalhamos. Esse engajamento aconteceu em todas as aulas que englobaram esse período de estágio. Os alunos sentiram-se notados e importantes, confortáveis e suficientes para participar da construção da aula, debatendo e questionando. Apesar de ser um desafio lidar com adolescentes, principalmente pela falta de interesse que eles podem demonstrar, as aulas foram um grande êxito e ocorrem de forma surpreendentemente melhor do que imaginávamos.

Apesar das dificuldades durante esta caminhada, penso que o trabalho realizado com as turmas foi um grande sucesso. Conseguimos dar conta da melhor forma possível dos conteúdos que nos propusemos a ensinar e estabelecemos laços de amizade com os alunos o que, com certeza, contribuiu para o sucesso do processo de ensino/aprendizagem. Além disso, o apoio que recebemos, do início ao fim, da nossa orientadora foi essencial para que nos mantivéssemos confiantes no nosso trabalho e prontas para enfrentar com alegria todos os desafios ao longo do caminho.

Sou muito grata pela oportunidade de trabalhar com estes alunos, numa escola tão bem estruturada e pronta para nos receber de braços abertos. Acredito que a experiência, nesses dois estágios, foi muito enriquecedora e me mostrou que, como professora, me sinto mais confortável lidando com a faixa etária do ensino médio. Com certeza valeu a pena todo o esforço durante estes anos de graduação e este ano de estágio foi a prova de que escolhi a profissão certa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a docência se constrói com muito esforço, dedicação e principalmente conhecimento teórico, pois assim podemos traçar objetivos que irão embasar nossa prática. É preciso lembrar sempre que na licenciatura prática e teoria caminham juntas e de mãos dadas. A formação de leitores é um trabalho contínuo, a leitura é essencial e fundamental para o desenvolvimento de habilidades psicológicas e sociais, para a participação efetiva como sujeito inserido e participante da sociedade. Além da leitura, é importante que o aluno trabalhe também a escrita e reescrita e que aprenda questões linguísticas sobre a sua língua. Ainda, é importante esclarecer para o aluno as atividades e o modo como isso irá intervir na formação dele como cidadão. Nosso projeto docência de estágio foi desenvolvido levando sempre em consideração o meio em que o aluno está inserido.

A vivência em sala de aula é cheia de surpresas. O ser professor vai muito além do conhecimento teórico sobre o conteúdo. Este ano em que realizamos os dois estágios obrigatórios foi extremamente enriquecedor e revelador, pois foi através dessas experiências que pudemos traçar melhor nossos objetivos como profissionais da área. Foi um ano intenso e com muitas surpresas boas, o que nos motiva a melhorar e refletir sobre a profissão, sobre nós e sobre as professoras que seremos.