

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**GUILHERME BRAMBILA MANSO**

**O PROCESSO DA ESCRITA NA PÓS-GRADUAÇÃO: O  
ACADEMICISMO COMO PRÁTICA DE  
DESSUBJETIVAÇÃO**

**VITÓRIA - ES  
2021**

**GUILHERME BRAMBILA MANSO**

**O PROCESSO DA ESCRITA NA PÓS-GRADUAÇÃO: O  
ACADEMICISMO COMO PRÁTICA DE  
DESSUBJETIVAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutor em Linguística, na área de concentração em Linguística Aplicada.

Professor Orientador: Luciano Novaes Vidon.

**VITÓRIA - ES  
2021**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

M289p Manso, Guilherme Brambila, 1993-  
O processo da escrita na pós-graduação : o academicismo como prática de dessubjetivação / Guilherme Brambila Manso. - 2021.  
247 f. : il.

Orientador: Luciano Novaes Vidon.  
Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Processo da escrita. 2. Pós-graduação. 3. Dessubjetivação. 4. Letramentos Acadêmicos. I. Vidon, Luciano Novaes. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 80

---

**GUILHERME BRAMBILA MANSO**

**O PROCESSO DA ESCRITA NA PÓS-GRADUAÇÃO: O  
ACADEMICISMO COMO PRÁTICA DE DESSUBJETIVAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutor em Estudos Linguísticos.

Aprovada em 18 de novembro de 2021.

Comissão Examinadora:

**Prof. Dr. Luciano Novaes Vidon (UFES)**

Orientador e Presidente da Comissão

**Prof. Dr. Luís Fernando Bulhões Figueira (UFES)**

Examinador Interno

**Prof. Dr. Roberto Perobelli de Oliveira (UFES)**

Examinador Interno

**Profa. Dra. Gesieny Laurett Neves Damasceno (Coordenadora do PPGEL)**

**Por: Prof. Dr. José Cezinaldo Rocha Bessa (UERN)**

Examinador Externo

**Por: Profa. Dra. Sheila Vieira de Camargo Grillo (USP)**

Examinadora Externa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
LUCIANO NOVAES VIDON - SIAPE 1545399  
Departamento de Linguas e Letras - DLL/CCHN  
Em 22/11/2021 às 14:15

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/312976?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
LUIS FERNANDO BULHOES FIGUEIRA - SIAPE 1494118  
Departamento de Linguas e Letras - DLL/CCHN  
Em 22/11/2021 às 15:12

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/313085?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
LUIS FERNANDO BULHOES FIGUEIRA - SIAPE 1494118  
Departamento de Linguas e Letras - DLL/CCHN  
Em 22/11/2021 às 15:12

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/313085?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
GESIENY LAURETT NEVES DAMASCENO - SIAPE 3008674  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Linguística  
Programa de Pós-Graduação em Linguística - PPGLi/CCHN  
Em 24/11/2021 às 15:37

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/314999?tipoArquivo=O>

*Dedico esta tese a Vilma Medeiros de Lima Manso.  
Vó, sei que a senhora continua a olhar por mim. Seu amor  
me guiou até aqui. Obrigado por tudo.*

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho, apesar de assinado por mim, é fruto da amizade, compreensão, paciência e generosidade de pessoas muito importantes em minha vida e com as quais eu divido esta conquista.

À minha mãe, Dalila, por estar comigo e vibrar com minhas vitórias incondicionalmente. Agradeço por cada ligação e por cada compreensão às minhas ausências. Muito obrigado por me apoiar e confiar em cada decisão minha.

Ao Patrick Rezende, por seu cuidado e companheirismo em todas os caminhos da minha vida. Obrigado por estar comigo, vivendo as delícias e os dissabores deste doutorado. Ter você ao meu lado coloca luz nesta que é mais uma jornada que compartilhamos.

À minha irmã, Bárbara, e ao meu pai, Paulo César. Agradeço por serem minha família e por estarem comigo em mais esta conquista. De perto ou de longe, tenho o conforto de saber que posso contar com vocês.

Ao meu professor, orientador e amigo, Luciano Vidon. Agradeço por sua paciência e parceria em todos os tantos processos de escrita que já vivenciamos nestes dez anos de orientação. Sou grato por sempre compreender e respeitar minha individualidade e visão de trabalho, produzindo uma relação de orientação baseada em confiança e liberdade que se tornaram referências para minha vida pessoal e acadêmica. Mais um ciclo se encerra e com ele levarei aprendizado e gratidão.

A Sheila Grillo, Cezinaldo Bessa, Roberto Perobelli e Luis Fernando Bulhões, professores e referências que, juntamente ao Luciano, compuseram as bancas desta tese, tecendo contribuições que impactaram não só o trabalho como a minha vida. A qualidade destas páginas se deve à leitura atenta e generosa de cada um (a). Muito obrigado!

À Universidade Federal do Espírito Santo e ao seu Programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos, por serem minha casa intelectual nos últimos dez anos. Graças ao corpo docente da graduação e da pós, obtive formação de qualidade e gratuita, podendo-me tornar o profissional e pesquisador que sou.

Às minhas amigas, pela torcida diária e por buscarem entender meus dramas com constantes olhos e ouvidos atentos a mim.

Por fim, agradeço a todos que direta ou indiretamente tenham contribuído para a conclusão desta tese. Em especial, agradeço aos autores que estão em minhas referências bibliográficas, sem os quais não conseguiria desenvolver esta pesquisa. Que os aprendizados aqui registrados possam se transformar em contribuição para uma sociedade mais justa, atendida e reflexiva.



## RESUMO

A presente tese discute o processo da escrita da dissertação/tese e sua interface de dessubjetivação na vida do pesquisador em formação, compreendendo tal problemática no escopo dos estudos da linguagem. A partir de dados estatísticos (APG-UNB, 2018) e de estudos na área de psicologia (MACEDO; DIMENSTEIN, 2009; CRUZ, 2020; CORRÊA; SOUZA, 2016) e da educação (ANDRADE, 2008; PEREIRA, 2013) sobre o problema da escrita na pós-graduação, percebe-se uma demanda por mais debates na linguística à questão. Lança-se como hipótese que as dificuldades com a escrita da dissertação ou da tese são de naturezas histórica, educacional, política e identitária imersas na relação do sujeito com a linguagem. Para isso, cabe acionar um arcabouço teórico-metodológico que compreenda o pesquisador em formação em sua historicidade, bem como a interface social, histórica e ideológica que permeia sua formação linguístico-discursiva. A fim de alcançar as problematizações lançadas, esta tese recorre primordialmente à perspectiva do Círculo de Bakhtin (2002; 2008; 2010; 2011; 2013), em interlocução com pesquisadores contemporâneos (AMORIM, 2001; AUTHIER-REVUZ, 2004; GRILLO, 2008; FARACO; 2017; SOBRAL, 2009; 2019), para refletir sobre propostas e conceitos-chave bakhtinianos ao processo da escrita na pós-graduação, entendendo-o como ato responsivo e responsável e prática com as alteridades inscrita em cronotopos diversos. Toma-se o plano de trabalho dos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998; STREET, 2010; BARTON, 1994; BAYHAM, 1995; FISCHER, 2006; FIAD, 2015; BESSA, 2015), especificamente na proposta de identificar demandas e epistemologias afins ao contexto da escrita na pós-graduação brasileira. Os dados analisados são de duas naturezas, sendo i) quantitativa e nacional, por resultados de pesquisa objetiva com pós-graduandos que relatam suas impressões e vivências com o processo da escrita da dissertação/tese; ii) qualitativa e local, na Universidade Federal do Espírito Santo com entrevistas a pós-graduandos que relatam a experiência de escrever a dissertação ou a tese. O paradigma indiciário (GINZBURG, 1986) aliado à perspectiva dialógica são o norte metodológico para as análises. A discussão de dados indica que marcas de dessubjetivação no processo da escrita da dissertação/tese se relacionam a conflitos na busca pelo pertencimento identitário à pós-graduação, às concepções de linguagem e de sujeito acadêmico, à desvalorização do ofício científico e a contextos históricos, sociais e econômicos que atravessam a prática da escrita.

**Palavras-chave:** Processo da Escrita. Pós-graduação. Dessubjetivação. Letramentos Acadêmicos.

## ABSTRACT

This Ph.d dissertation discusses the process of writing the dissertation/thesis and its desubjectivation interface in the life of the researcher in training, understanding this issue in the scope of language studies. Considering statistical data (APG-UNB, 2018) and studies in the field of psychology (MACEDO; DIMENSTEIN, 2009; CRUZ, 2020; CORRÊA; SOUZA, 2016) and education (ANDRADE, 2008; PEREIRA, 2013) on the problem of writing in graduate school, it is possible to highlight that there is a demand for more debates in linguistics on the issue. It is hypothesized that the difficulties with the writing of the dissertation or thesis are of a historical, educational, political and identity nature immersed in the subject's relationship with language. For this, it is necessary to activate a theoretical-methodological framework that understands the researcher in training in its historicity, as well as the social, historical and ideological interface that permeates its linguistic-discursive training. In order to discuss the issues raised, this investigation primarily uses the perspective of the Bakhtin Circle (2002; 2008; 2010; 2011; 2013), in dialogue with contemporary researchers (AMORIM, 2001; AUTHIER-REVUZ, 2004; GRILLO, 2008; FARACO; 2017; SOBRAL, 2009; 2019), to reflect on Bakhtinian proposals and key concepts to the writing process in graduate school, understanding it as a responsive and responsible act and practice with alterities inscribed in different chronotopes. Investigations in the area of academic literacies is considered (LEA; STREET, 1998; STREET, 2010; BARTON, 1994; BAYHAM, 1995; FISCHER, 2006; FIAD, 2015; BESSA, 2015), specifically in the proposal to identify demands and epistemologies related to the context of writing in the Brazilian postgraduate courses. The data analyzed are of two natures, being i) quantitative and national, based on objective research results with graduate students who report their impressions and experiences with the dissertation/thesis writing process; ii) qualitative and local, at the Universidade Federal do Espírito Santo with interviews with graduate students who report the experience of writing the dissertation or thesis. The evidential paradigm (GINZBURG, 1986) allied to the dialogic perspective are the methodological directions for the analyses. The discussion of data indicates that desubjectivation marks in the dissertation/thesis writing process are related to conflicts in the search for identity belonging to graduate studies, to the conceptions of language and academic subject, to the devaluation of the scientific profession and to historical, social and economic contexts that permeate the practice of writing.

**Keywords:** Writing Process. Postgraduate studies. Desubjectivation. Academic Literature.

## RESUMEN

Esta tesis doctoral discute el proceso de escritura de la disertación/tesis y su interfaz de desubjetivación en la vida del investigador en formación, entendiendo este tema en el ámbito de los estudios del lenguaje. Con base en datos estadísticos (APG-UNB, 2018) y estudios en el campo de la psicología (MACEDO; DIMENSTEIN, 2009; CRUZ, 2020; CORRÊA; SOUZA, 2016) y de la educación (ANDRADE, 2008; PEREIRA, 2013) sobre la problemática de la escritura en el posgrado, surge la necesidad de más debates en la lingüística al tema. Se hipotetiza que las dificultades para el proceso de escritura de la disertación o de la tesis son de carácter histórico, educativo, político y de identidad inmersas en la relación del sujeto con el lenguaje. Para eso, es necesario activar un marco teórico-metodológico que comprenda al investigador en formación en su historicidad, así como la interfaz social, histórica e ideológica que impregna su formación lingüístico-discursiva. Para llegar a los temas planteados, este estudio se utiliza principalmente de la perspectiva del Círculo de Bajtín (2002; 2008; 2010; 2011; 2013), en diálogo con investigadores contemporáneos (AMORIM, 2001; AUTHIER-REVUZ, 2004; GRILLO, 2008; FARACO; 2017; SOBRAL, 2009; 2019), para reflexionar sobre propuestas bajtinianas y conceptos clave para el proceso de escritura en el posgrado, entendiéndolo como un acto responsivo y responsable con alteridades inscritas en diferentes cronotopos. Se toma el plan de trabajo de los letramientos académicos (LEA; STREET, 1998; STREET, 2010; BARTON, 1994; BAYHAM, 1995; FISCHER, 2006; FIAD, 2015; BESSA, 2015), específicamente en la propuesta de identificar demandas y epistemologías relacionadas al contexto de la escritura en el programa de posgrado brasileño. Los datos analizados son de dos naturalezas, siendo i) cuantitativos y nacionales, basados en resultados de investigación objetiva con estudiantes de posgrado que reportan sus impresiones y experiencias con el proceso de redacción de disertaciones / tesis; ii) cualitativo y local, en la Universidad Federal de Espírito Santo con entrevistas a estudiantes de posgrado que relatan la experiencia de redacción de la disertación o tesis. El paradigma indiciario (GINZBURG, 1986) aliado a la perspectiva dialógica son el norte metodológico de los análisis. La discusión de datos indica que las marcas de desubjetivación en el proceso de escritura de disertaciones / tesis se relacionan con conflictos en la búsqueda por la pertenencia de sus identidades al posgrado, a las concepciones de lenguaje y sujeto académico, a la desvalorización de la profesión científica y a contextos históricos, sociales y económicos que impregnan la práctica de la escritura.

**Palabras clave:** Proceso de escritura. Posgrado. Desubjetivación. Letramientos Académicos.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Pós-graduandos participantes por região do Brasil .....	49
<b>Tabela 2:</b> Pós-graduandos participantes por curso .....	49
<b>Tabela 3:</b> Pós-graduandos participantes por grande área do conhecimento...	50
<b>Tabela 4:</b> Avaliação pessoal do processo de escrita na pós-graduação .....	51
<b>Tabela 5:</b> Complicadores e empecilhos da escrita na pós-graduação .....	52
<b>Tabela 6:</b> Estratégias que ajudaram no processo da escrita .....	55
<b>Tabela 7:</b> Cogitação de desistência por causa da escrita.....	56

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Introdução do gênero “dissertação” em livro didático de Língua Portuguesa (PNLD 2018). .....	83
---	----

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b>	<b>17</b>
<b>1 RELAÇÕES E LUGARES DA ESCRITA NA VIDA E NA FORMAÇÃO DO PESQUISADOR: DEBATES SOBRE SUBJETIVIDADE E LINGUAGEM</b>	<b>24</b>
1.1. O PARADIGMA RACIONAL NA CONSTITUIÇÃO LINGUÍSTICO-DISCURSIVA DO SUJEITO PESQUISADOR	27
1.2. ESTUDOS SOBRE O PROBLEMA DA ESCRITA NA PÓS-GRADUAÇÃO: QUEM E DE ONDE FALAM NESSE TERRITÓRIO?	32
1.3. A ESCRITA NA PÓS-GRADUAÇÃO COMO PROBLEMA DOS ESTUDOS DA LINGUAGEM: REFLEXÕES A PARTIR DE DADOS QUANTITATIVOS	48
1.4. SUBJETIVIDADES, IDENTIDADES E O ACADEMICISMO: QUEM É E O QUE BUSCA O PESQUISADOR EM FORMAÇÃO CONTEMPORÂNEO?	57
<b>2 ANTES DA ACADEMIA: DISCUTINDO LACUNAS PRECEDENTES À ESCRITA NA PÓS-GRADUAÇÃO</b>	<b>69</b>
2.1. O (NÃO) LUGAR DO SUJEITO PELA ESCRITA: COMPREENDENDO O PROCESSO DE DESSUBJETIVAÇÃO NA ESFERA ESCOLAR	71
2.2. GÊNEROS DISCURSIVOS NO SISTEMA ESCOLAR: DA IMPRATICABILIDADE À RESISTÊNCIA	79
2.3. SISTEMATIZAÇÃO DE AUTORIA EM AVALIAÇÃO TEXTUAL: UM CONTRAPONTO DE PERSPECTIVAS DA ESCOLA BÁSICA À PÓS-GRADUAÇÃO	89
2.4. INICIAÇÃO CIENTÍFICA JÚNIOR COMO INTERSEÇÃO DIALÓGICA ENTRE ESFERAS ESCOLAR E ACADÊMICA	99
<b>3 A ACADEMIA EM OUTRA ÓTICA: DIMENSÕES CONSTITUTIVAS DA PÓS-GRADUAÇÃO NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA</b>	<b>108</b>
3.1. A ESCRITA NA FORMAÇÃO ALTERITÁRIA DO SUJEITO PESQUISADOR	109

3.2. A ESCRITA DA DISSERTAÇÃO/TESE COMO ATO RESPONSIVO E RESPONSÁVEL	122
3.3. OS CRONOTOPOS (PARA-)ACADÊMICOS E SEUS DESDOBRAMENTOS AO PROCESSO DE ESCRITA NA PÓS-GRADUAÇÃO	135
<b>4 OS LETRAMENTOS NA PÓS-GRADUAÇÃO E A DESSUBJETIVAÇÃO ACADÊMICA: RECONHECENDO ESPAÇOS E EPISTEMOLOGIAS</b>	<b>149</b>
4.1. OS LETRAMENTOS ACADÊMICOS: PERSPECTIVAS E DESDOBRAMENTOS NO CONTEXTO INTERNACIONAL E BRASILEIRO	151
4.2. A PÓS-GRADUAÇÃO NO ESCOPO DOS LETRAMENTOS ACADÊMICOS: POR UMA PERSPECTIVA NÃO ACADEMICISTA	165
4.3. O APAGAMENTO DO SUJEITO PELA ESCRITA NA PÓS-GRADUAÇÃO: UMA PROPOSTA DE REFLEXÃO SOBRE A DESSUBJETIVAÇÃO ACADÊMICA	177
<b>5 A ESCRITA NA PERSPECTIVA DO(A) PÓS-GRADUANDO(A): VALORAÇÕES, SUBJETIVIDADES E SEUS INDÍCIOS</b>	<b>186</b>
5.1. CONTEXTUALIZAÇÃO, SUJEITOS DA PESQUISA E METODOLOGIA	187
5.2. MARIA: “NÃO SEI EXPLICAR, MAS É UMA ESCRITA MAIS SECA”	194
5.3. MARTA: “EU ACHO QUE A GENTE NÃO É ESTIMULADO A ESCREVER DESDE CRIANÇA”	204
5.4. JOSÉ: “TEM QUE ESCREVER. SE NÃO ESCREVE NÃO É PESQUISA”	210
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>217</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>225</b>
Anexo 1 – Roteiro de perguntas norteadoras das entrevistas com pós-graduandos da Ufes	236
Anexo 2 – Entrevista de Maria	237

Anexo 3 – Entrevista de Marta	244
Anexo 4 – Entrevista de José	247



## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A linguagem escrita perpassa a vida dos sujeitos em sociedade, sendo em diversas situações (acadêmicas, jurídicas, cotidianas etc.) considerada o meio para inclusão e exclusão social nas esferas de atividade humana. Somos, sobretudo pela influência colonizadora do Ocidente<sup>1</sup> em nossa organização social contemporânea, chancelados a todo momento pela escrita para o firmamento de relações sociais e, inclusive, para que galguemos algum tipo de ascensão nas esferas em que participamos. Dentre tantos exemplos, a pós-graduação é um de seus representativos, visto que há uma negociação particular entre sujeitos via linguagem escrita, para que títulos sejam concedidos e propostas investigativas sejam validadas.

Uma vez que o processo da escrita da dissertação ou da tese é reconhecido como importante dinâmica linguístico-discursiva do sujeito pesquisador na esfera acadêmica, importa recordarmos que, para se adentrar e concluir um mestrado ou doutorado, é necessário escrever e ser avaliado sobre o que se escreve. Conforme se pratica em muitos programas de pós-graduação, a apreciação e o julgamento da escrita de um projeto, ainda no processo seletivo, configura como momento no qual sujeitos são submetidos a um crivo avaliativo a partir do que registram. Em outras palavras, há nessa etapa a escrita como representação daquilo que aquele sujeito se propõe, podendo também ser compreendida como representação material de um ponto de vista valorativo sobre o mundo, seus problemas etc.

Avançada essa etapa, os então pesquisadores em formação terão, ao longo de seus mestrados ou doutorados, um percurso constantemente chancelado pela linguagem escrita. Relatórios, pareceres, artigos, resenhas, a dissertação e a tese são objetos primordiais para que o sujeito possa assumir, em termos práticos, seu lugar de pós-graduando em um programa de alguma instituição. Sendo a escrita na pós-graduação uma constante tão necessária para se viver essa esfera, cabe perguntarmos: como tal processo é enxergado e

---

<sup>1</sup> Consideramos “Ocidente” a partir de Hall (1996), em sua problematização acerca do *status* civilizatório, organizado e hegemônico do então Ocidente de Colombo que perdura e referencia nossa contemporaneidade em aspectos sociais, humanos e, conseqüentemente, linguístico-discursivos.

realizado entre os sujeitos pesquisadores em formação no cenário brasileiro contemporâneo?

Ao longo de minha formação, pude perceber a não oficialidade dessa pergunta na pós-graduação. Apesar da existência dos célebres cursos, manuais e workshops de metodologia ou escrita científica, notei, junto aos meus colegas, que diálogos sobre o processo da escrita da dissertação e tese, os anseios e concepções identitárias a partir da linguagem que o percorrem são ainda pouco frequentes. É um tema muito recorrente nos corredores da universidade e nas pequenas rodas de colegas de pesquisa, porém ainda é possível identificar um silêncio sobre como a academia, como um todo, lida e propõe encaminhamentos a esse tipo de questão.

Conforme poderemos debater ao longo da tese, encontramos diálogos muito pertinentes sobre a escrita acadêmica em trabalhos da psicologia e educação, que, por uma coerência de escopo teórico, reconhecerão e discutirão esse problema de linguagem em vertentes próprias de suas áreas. Por outro lado, na linguística contemporânea há uma rede de contribuições muito profícua no campo da instrumentalidade, em que soluções de cunho linguístico-formal são propostas a partir de experimentos inscritos nos letramentos acadêmicos, ao mesmo passo que é proporcionalmente menor o número de trabalhos que tratem do tema por um viés mais enunciativo, identitário, histórico e ideológico.

Desse modo, a presente tese é uma proposta de se discutir um novo paradigma para as questões envolvendo as condições em que se dá o processo da escrita na pós-graduação. Não deixamos de reconhecer a corrente psicopatológica que o compreende, porém defendemos que é na linguagem e nos processos históricos, sociais, ideológicos e intersubjetivos nela estabelecidos que se concentram as raízes desse problema.

Desse modo, defendemos que o processo da escrita acadêmica é um problema fundado na linguagem e que a dor que o envolve está intrinsecamente relacionada com paradigmas históricos e sociais que nos constituem como sujeitos em um determinado modo linguístico-discursivo de relação social. Para isso, propomos no primeiro capítulo uma recuperação histórica sobre ideários de linguagem na ciência e de ciência na linguagem, de estudos já desenvolvidos

sobre o tema e um panorama geral do problema identificado a partir do ponto de vista afirmado nesta tese, obtido por uma pesquisa em âmbito nacional.

Especificamente sobre o primeiro capítulo, temos o objetivo de confirmar a hipótese de que enxergar o problema do processo da escrita da dissertação/tese como uma questão momentânea e pontual é um erro. Por meio de uma leitura crítica de concepções de linguagem na ciência historicamente, desde Galileu e o paradigma da racionalidade, mostramos que a concepção de escrita acadêmica contemporânea é fruto de processos históricos que a constituem, estando seus problemas na vida do sujeito atrelados à historicidade dessa dinâmica com a linguagem. Além disso, discutimos como a escrita na pós-graduação é debatida em alguns trabalhos não inscritos nos estudos da linguagem, a fim de reconhecermos a contribuição de áreas afins, ao mesmo tempo em que expomos a necessidade de se encarar essa problemática em sua base linguístico-discursiva. No mesmo capítulo apresentamos resultados de uma pesquisa quantitativa realizada nacionalmente com pós-graduandos. Através das respostas obtidas, observamos que há um número substancial de pós-graduandos que sofrem com o processo da escrita, desvelando problematizações sobre nossa relação com a linguagem e seus processos. Por fim, fornecemos concepções importantes sobre subjetividade, identidade e o academicismo na vida do pesquisador em formação, posicionando tais conceitos para a discussão da academia contemporânea.

O segundo capítulo, também desenvolvido sob um viés histórico, tem o objetivo de compreender o que antecede a escrita da dissertação e tese, partindo da normatização da linguagem em documentos oficiais de educação básica, seus impactos sobre nossas concepções de texto, autoria e gêneros discursivos, além de também colocar em destaque reflexões sobre como uma relação menos abrupta entre a escola básica e a academia contribui no enfrentamento de relações abissais com a linguagem.

Especificamente, iniciamos o segundo capítulo com a problematização acerca da dessubjetivação escolar no ensino-aprendizado de textos na escola básica. A partir do estudo de trabalhos de Vidon (2003; 2011; 2013) e outros, buscamos identificar pontos frágeis no ensino-aprendizagem de textos na

escola, o que vai se refletir até a pós-graduação como herança paradigmática. Na esteira da problematização, questionamos a incongruência do sistema escolar ao se utilizar o conceito de gêneros discursivos nos moldes avaliativos escolares que deles se apropriam. A partir de uma recuperação de documentos oficiais, debatemos como a proposta bakhtiniana é mal compreendida em determinados aspectos de nosso currículo e práxis educacional, mostrando-se também como projeto que prejudica em médio e longo prazo as concepções de produção textual do estudante. Em continuidade à questão envolvendo o sistema escolar, no mesmo capítulo discutimos a sistematização do texto e da autoria, comumente praticada no ensino e na avaliação escolar, em comparação com concepções de autoria comumente compartilhadas pela academia em manuais de redação acadêmica. A partir das problematizações envolvidas, buscamos refletir sobre as dissonâncias em ambos os processos, demonstrando que, apesar de a escola e a academia terem uma relação interdependente, são esferas que requerem mais propostas de interface uma com a outra. Neste sentido, na parte final do capítulo, mostramos uma possibilidade de se repensar esse fluxo formativo, representada pela Iniciação Científica Júnior e sua capacidade de ser uma interseção dialógica que colabore na mitigação, em médio e longo prazo, do problema da escrita na pós-graduação.

O terceiro capítulo, no qual nos aprofundamos na linha teórico-filosófica que percorre a presente tese, propomos nos valer da ótica bakhtiniana como panorama de observação responsivo da academia e de seus processos na e pela linguagem. Especificamente, não lançamos uma aplicação vertical de conceitos, mas sim nos apropriamos de suas concepções filosóficas para a observação da pós-graduação, sua organicidade e suas questões linguístico-discursivas.

A perspectiva primeira trazida para o referido capítulo é a de alteridade na defesa de que a escrita da dissertação e tese, por mais que seja recepcionada pelo senso comum como prática solitária e dessubjetivada, é uma dinâmica potencialmente alteritária, na qual o pesquisador em formação se constitui como tal através dos outros que chancelam sua existência na esfera acadêmica. Em termos gerais, defendemos que não há pesquisador ou texto científico sem os outros que o constituem. A seguir, reconhecemos a escrita da dissertação/tese

como ato responsivo e responsável, tendo a concepção de ato ético de Bakhtin (2010) como nossa principal referência. A defesa desse tipo de concepção, além de uma coerência percebida, promove meios de se enxergar o caráter humano e humanizador da escrita de uma dissertação ou tese, sendo problemático negá-lo. Por fim, no mesmo capítulo partimos da concepção de cronotopo, a fim de refutarmos a concepção simplista de que o processo da escrita na pós-graduação resume-se a uma prática limitada a essa esfera. Para isso, identificamos alguns cronotopos possíveis que percorrem conjuntamente esse processo e que o transformam, conforme afetam as vidas dos pesquisadores em formação.

O quarto capítulo tem seu foco propriamente na academia, seus processos e os percursos investigativos dentro dos estudos da linguagem que contribuem para se problematizar o que chamamos de dessubjetivação acadêmica, o cerne do problema da escrita na pós-graduação. Para tal proposta, movemos discussões dentro dos letramentos acadêmicos, enxergando que há ainda uma vasta seara de discussões não exploradas ao contexto específico da pós-graduação.

O capítulo quatro é iniciado com uma retomada de estudos em letramentos acadêmicos, sobretudo a respeito do legado de Lea e Street (1998) à pesquisa dos processos de leitura e escrita na universidade. A partir de trabalhos que demonstram os reflexos e as contribuições dos letramentos acadêmicos em investigações mais contemporâneas no âmbito internacional, realizamos contrapontos, a fim de mostrar como essas perspectivas impactam os letramentos acadêmicos do Brasil, o que consideramos importante para o reconhecimento de nosso lugar, identidade e epistemologias. Aprofundamos essa questão ao problematizarmos a pós-graduação na esteira dos letramentos acadêmicos, um escopo de estudos que não compartilha do mesmo volume de trabalhos desenvolvidos pelos letramentos acadêmicos com foco na graduação. Assim, mostramos a importância de não encararmos essas duas esferas como idênticas, além da viabilidade em assumirmos uma perspectiva não academicista ao tratarmos de tais questões. Por fim, damos destaque à problematização da dessubjetivação acadêmica, a partir de leituras de Amorim (2001). Por meio dessa proposta, podemos afirmar que soluções instrumentais

ao problema da escrita na pós-graduação devem ser encaradas como necessárias, porém paliativas, visto que estamos diante de um problema mais complexo e que atinge a subjetividade e o processo autoral do pesquisador em formação frente ao seu texto.

O quinto capítulo aborda resultados da fase local da pesquisa, na qual culmina a presente tese. A partir de um detalhamento dos processos metodológicos e sobre os pós-graduandos envolvidos com entrevistas realizadas na Universidade Federal do Espírito Santo, objetivamos analisar e discutir que indícios se apresentam a partir da escuta de pesquisadores em formação a respeito do processo de escrita de suas dissertações e teses.

O capítulo cinco é iniciado com a contextualização das entrevistas realizadas com estudantes de pós-graduação da Ufes (*campus* Goiabeiras). Indicamos algumas escolhas realizadas e suas respectivas justificativas, tais como os programas de pós-graduação escolhidos e que informações foram selecionadas para compor o escopo de análise. Além disso, apresentamos a metodologia, o paradigma indiciário (GINZBURG, 1986) e sua viabilidade para os letramentos acadêmicos. Conforme se apresenta em toda a tese, a ótica bakhtiniana como leitura da academia também compõe conjuntamente a fase analítica. Dentre as interações, selecionamos as entrevistas de três pesquisadores, cada qual com um percurso e vivência distinta com o processo de sua escrita e conseqüente reconhecimento enquanto autor pesquisador. O enfoque das análises está nas dissonâncias e nas valorações que cada pesquisador em formação dá a sua escrita e a seu lugar na pós-graduação brasileira.

Em linhas gerais, esta tese de doutorado busca ser uma contribuição social que promova mais passos para a oficialidade do diálogo sobre o problema da escrita na pós-graduação, sobretudo tomando os estudos da linguagem como norte dessa discussão. Somos uma comunidade que, além dos recentes ataques políticos recebidos institucional e estruturalmente à nossa existência, contabiliza taxas cada vez mais altas de adoecimento e fragilidade social (APG-UNB, 2018), itens que têm dificultado a percepção da escrita em sua dimensão emancipatória. Como linguista, pós-graduando e sujeito dessa esfera, compartilho de dores e

questionamentos segredados entre os colegas, sob a constante angústia do não pertencimento. Ao mesmo tempo, acumulo em minha formação acadêmica experiências positivas com o ato de escrever, algo que motiva a observação do tema em sua potencial multilateralidade. Assim, temos a consciência de que o presente trabalho trata de uma interface de problemas múltiplos da pós-graduação brasileira, mas que, mesmo assim, caminha na direção de colocá-los em problematização a partir dos estudos da linguagem. Ao investigarmos a pós-graduação de dentro para fora, abrimos espaço para um debate que vise ao seu fortalecimento, com vistas de que possa manter seu compromisso de transformação social pela ciência e reflexão crítica.

## 1 RELAÇÕES E LUGARES DA ESCRITA NA VIDA E NA FORMAÇÃO DO PESQUISADOR: DEBATES SOBRE SUBJETIVIDADE E LINGUAGEM

A escrita perpassa histórica e socialmente a vida dos sujeitos, tanto como tecnologia, que aprimora as relações e reorganiza a vida social, quanto prática com a linguagem que estabelece subjetividades, concretiza o efêmero e demarca entornos ideológicos pela via da palavra.

Em *Fedro*, de Platão ([370 a.C.?] 1975), especificamente no mito do Deus Theuth e o rei Tamos, encontramos um cenário que coloca em impasse as nuances possíveis da inserção da escrita enquanto presente divino que visava à manutenção da memória no contexto do Egito Antigo. Ao recuperarmos a elaboração de Sócrates, em diálogo com Fedro sobre a divergência entre Theuth e Tamos a respeito da escrita, defendida pelo Deus como “um ramo do conhecimento [...] que tornará os Egípcios mais sábios e de melhor memória [...] o remédio da memória e da sabedoria” (PLATÃO, [370 a.C.?] 1975, p. 274), temos um horizonte de percepção relevante que nos permite alcançar o lugar da escrita para o sujeito egípcio na manutenção potencial de sua memória e consequente preservação no mundo dos homens.

A defesa de Theuth coloca a escrita no escopo da representação da sabedoria e da memória, duas dimensões que estratificam sujeitos ao longo da história e nos acompanham, inclusive, na academia. Apesar de sua distância histórica, o mito em questão alegoriza a escrita, provocando-nos uma reflexão sobre o *status quo* dessa linguagem ao homem, ao transmitir uma interface benfeitora que promove a afirmação do efêmero na história e na manutenção da memória. Ao mesmo tempo, a escrita também questiona o que foi apenas dito, apresentando a necessidade do registro. Consequentemente, a proposição da escrita como centralidade de uma interação humana qualificada e perene produz paradigmas, que se convertem em idealizações em seus desdobramentos contemporâneos.

Tamos, por sua vez, agradece, mas também questiona o presente de Theuth, argumentando que “essa descoberta, na verdade, provocará nas almas o esquecimento de quanto se aprende, devido à falta de exercício da memória, porque, confiados na escrita, recordar-se-ão de fora, graças a sinais estranhos,



e não de dentro, espontaneamente, pelos seus próprios sinais” (PLATÃO, [370 a.C.?] 1975, p. 274). A partir do embate provocado pelo rei, visualizamos uma característica de conflito presente na escrita socialmente, sobretudo no que diz respeito à sua arbitrariedade e aparente rejeição ao que é espontâneo, isto é, às nuances das interações humanas que excedem seu escopo.

Esse cenário de análise nos coloca diante de uma rede de significações sobre a escrita e que se reverberam na contemporaneidade. Há um impasse entre a escrita como prática de concretização do efêmero e constituição da memória via linguagem, e da escrita também como distanciamento intersubjetivo, além do desmonte de outras práticas linguístico-discursivas. A respeito principalmente do caráter de materialização da palavra, identificamos que essa prática se configura como uma herança mantida conosco, inclusive na academia, que sistemicamente comprova e permite o avanço de discursos a partir do que é e como é registrado, sob a pena de se configurar como não cientificidade.

Dessas problematizações iniciais podemos propor um paralelo reflexivo acerca da escrita na academia, especificamente na pós-graduação, uma vez que há nessa esfera<sup>2</sup> um paradigma da escrita como constituição linguístico-discursiva de mestres e doutores em seu processo formativo. Cabe, portanto, não nos limitarmos a um questionamento acerca unicamente do formato, mas sim sobre as maneiras com as quais nos constituímos intersubjetivamente como sujeitos da e na pós-graduação pela escrita.

Assim, propomos discutir o presente capítulo a partir da história e de conceituações contemporâneas sobre a linguagem e a subjetividade, na perspectiva de construirmos observações que delineiem como as subjetividades da esfera acadêmica e sua identidade científica são intrinsecamente constituídas na e pela linguagem. A fim de propormos uma perspectiva ampla acerca da dinâmica do sujeito com a escrita, entendida como prática atravessada social e historicamente, o capítulo será organizado em quatro seções, que partem de

---

<sup>2</sup> Utilizamos a nomenclatura “esfera” tomando a perspectiva do Círculo (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2017), na proposição de esfera discursiva e ideológica de atividade social humana, materializada, entre outros elementos sógnicos, por determinados gêneros discursivos, como a dissertação e a tese.

considerações pautadas no debate da história e constituição da linguagem em ciência, sobretudo nas humanidades, em busca de alcançar a problematização da dessubjetivação<sup>3</sup> no processo da escrita acadêmica contemporânea.

Na primeira seção, dedicaremos espaço a um olhar predominantemente histórico sobre o(s) lugar(es) da escrita na chegada da corrente racionalista às ciências humanas, no século XIX, bem como sua função paradigmática na escrita científica e nas definições de ciência, linguagem científica, sujeito da ciência e seus desdobramentos no que ainda se pratica como redação científica na contemporaneidade.

Na segunda seção, realizamos uma retomada de investigações contemporâneas nos campos da Psicologia e da Educação acerca do processo da escrita na pós-graduação. Especificamente, propomos uma leitura dessas perspectivas, a fim de conhecermos como o problema da escrita na pós-graduação é discutido fora do escopo da Linguística. Com isso, buscamos defender a impossibilidade de ignorarmos a linguagem, e conseqüentemente seus estudos, na investigação desse tema.

Na terceira seção, trazemos dados coletados na fase nacional da pesquisa que culmina na presente tese. A partir da disponibilização de um questionário objetivo a pós-graduandos de todo o território nacional e de diversas áreas do conhecimento, contendo perguntas sobre a escrita da dissertação ou da tese na pós-graduação, discutimos algumas problemáticas que se formam na relação do pesquisador em formação com a linguagem, e que serão norteadoras das reflexões ao longo dos demais capítulos.

Por fim, na quarta seção fornecemos compreensões acerca da identidade e da subjetividade no contexto acadêmico e suas relações com a linguagem. A partir de interlocuções com as perspectivas de Hall (2006) e Bourdieu (2004; 2013), expomos considerações que nortearão a presente tese como um todo a respeito de quem é o pesquisador contemporâneo.

---

<sup>3</sup> Tomamos dessubjetivação a partir de Amorim (2001), em sua reflexão sobre o apagamento do sujeito e de sua constituição alteritária eu-outro, como base para discussão da presente tese. Também desenvolvemos reflexões a partir da compreensão de dessubjetivação na produção textual escolar, com Vidon (2013; 2014).

## **1.1. O PARADIGMA RACIONAL NA CONSTITUIÇÃO LINGUÍSTICO-DISCURSIVA DO SUJEITO PESQUISADOR**

O objetivo proposto nesta seção é situar historicamente um cenário imprescindível à compreensão de concepções ainda vigentes sobre a linguagem, sobretudo a escrita na academia: a chegada do paradigma racional (SANTOS, 1988) às ciências humanas. Justificamos tal objetivo e proposta pela importância em retomarmos heranças na história que ainda delineiam fortemente nossa compreensão de ciência e de linguagem científica. Na perspectiva de alcançarmos tal objetivo em termos práticos, trazemos dois recortes de manuais de escrita acadêmica que ilustram como continuamos a nos constituir desses paradigmas ainda na contemporaneidade, independente de já termos vivenciado a virada científica pós-moderna (SANTOS, 1988).

A retomada histórica proposta nessa discussão também coloca em destaque como a linguagem é, além de viva e dialógica, disposta como uma condição identitária das subjetividades que coexistem em determinadas esferas de atividade humana, como a acadêmica. Os recortes teóricos que constituíram e constituem nossa concepção de ciência, atrelados aos exemplos de como essa ciência precisa ser concretizada na materialidade verbal, via manuais de redação científica, permitem-nos entrever, conseqüentemente, perspectivas em torno da própria condição subjetiva do pesquisador em formação.

Remontemos, então, o pano de fundo que guiava a compreensão do que era ou não era científico do século XIX nas ciências humanas, no escopo do modelo paradigmático da racionalidade. Santos (1988) esclarece em que consiste esse modelo, ao afirmar que:

[...] a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. É esta a sua característica fundamental e a que melhor simboliza a ruptura do novo paradigma científico com os que o precedem. Está consubstanciada, com crescente definição, na teoria heliocêntrica do movimento dos planetas de Copérnico, nas leis de Kepler sobre as órbitas dos planetas, nas leis de Galileu sobre a queda dos corpos, na grande síntese da ordem cósmica de Newton e finalmente na consciência filosófica que lhe conferem Bacon e sobretudo Descartes. (SANTOS, 1988, p. 48).

Assim como afirma Santos, observamos que o paradigma da racionalidade, apesar de se situar nas ciências humanas no século XIX, possui um percurso anterior, compondo a revolução científica no início nos séculos XVI e XVII. Em outras palavras, quando esse paradigma chega às humanidades, já havia uma tradição de cerca de três séculos em torno de seus métodos e concepções sobre o fazer científico e sua linguagem.

A chamada revolução científica, ocorrida principalmente entre os séculos XVI e XVII, é a passagem da visão de mundo aristotélico para a ciência moderna na qual as questões científicas e as suas soluções devem ser apresentadas em linguagem matemática. Esta revolução teve como ápice a obra de Isaac Newton (1643- 1727) e suas leis do movimento e da gravitação universal. No entanto, podemos dizer que tal revolução iniciou com Nicolau Copérnico (1473-1543) e encontrou em Johannes Kepler (1571-1630) seu verdadeiro revolucionário. (DAMASIO, 2011, s/p).

Cabe mencionar que, assim como Copérnico, Kepler e Galileu, expoentes de uma revolução científica da qual até o presente nos beneficiamos, foram alvos da perseguição religiosa, por proporem modelos de observação e fazer científico que contradiziam aquilo que a Igreja concebia como oficial. Esse dado é relevante às discussões propostas por indicar que a revolução científica dos séculos XVI e XVII já nasce incompatível com o que diz respeito ao mítico, ao sacro e ao não comprovável concretamente. Tal identidade vai, sobretudo, construir a imagem da ciência como ateia, a-histórica e dessubjetivada.

É comum caracterizar a revolução científica do século XVII como uma transformação completa da atitude fundamental do espírito humano. Essa transformação está expressa na oposição entre uma atitude ativa e uma atitude contemplativa: o homem moderno procura dominar a natureza, tornar-se “dono e senhor da natureza”, enquanto o homem medieval visa apenas contemplá-la. Embora não se deva tomar tal caracterização em sentido absoluto, pois poderia conduzir, de um lado, a minimizar as realizações técnicas da Idade Média e, de outro, a maximizar a influência da técnica no desenvolvimento científico dos séculos XVI e XVII, não deixa de ser verdade que a filosofia, a ética e a religião modernas enfatizam a *ação*, a *práxis*, muito mais do que o faziam o pensamento antigo e medieval. (MARICONDA, 2006, p. 269-270).

No século XIX, essa proposta de pensamento chega às ciências humanas, conforme retoma Santos (1988, p. 48),

[...] Este modelo de racionalidade se estende às ciências sociais emergentes. A partir de então pode falar-se de um modelo global de racionalidade científica que admite variedade interna mas que se distingue e defende, por via de fronteiras ostensivas e ostensivamente policiadas, de duas formas de conhecimento não-científico (e, portanto,

irracional) potencialmente perturbadoras e intrusas: o senso comum e as chamadas humanidades ou estudos humanísticos (em que se incluíram, entre outros, os estudos históricos, filológicos, jurídicos, literários, filosóficos e teológicos).

A partir da observação de Santos, compreendemos que a cientificidade estipulada como modelo de racionalidade às ciências humanas do século XIX precisa ser considerada como um contexto histórico amplo e que produziu herança sobre nossa prática contemporânea, sobretudo na academia. Consequentemente, isso se torna ponto de partida para problematizações acerca da linguagem e suas dinâmicas na pós-graduação contemporânea, uma vez que lidamos com epistemologias e modelos de sistematização e pertencimento que darão os entornos sociais e identitários da esfera acadêmica, refletidos nos modos com os quais interagimos linguística e discursivamente.

Além disso, é possível considerarmos a racionalidade um modelo amplo de categorização da ciência moderna que não só se limitava a pautar princípios epistemológicos e regras de metodologia, mas que também constituiu linguística e discursivamente o lugar do fazer científico, renegando proposições de se pensar outras composições de acontecimento da/na vida via literatura, história e filologia, por exemplo, pela aparente não cientificidade de sua linguagem.

Temos, juntamente às especificidades da ciência racionalista uma modelização de sujeito da ciência, algo que nos provoca a pensar sobre as subjetividades descartadas nesse processo. “A ciência moderna consagrou o homem enquanto sujeito epistêmico mas expulsou-o, tal como a Deus, enquanto sujeito empírico” (SANTOS, 1988, p. 66).

Vive-se, portanto, no viés racionalista, a retirada do sujeito, e daquilo que lhe é constituinte, no processo de produção do texto científico, sob a justificativa de que lidar com interferências próprias da humanidade, como o contexto histórico e social, descaracterizam a estruturação do discurso na ciência, o que foi um movimento importante para a época. Consequentemente, ainda convivemos com uma presença acentuada dessa herança em nossa prática com a escrita no processo de produção de uma dissertação ou tese, por exemplo, na instituição de ausência de pessoa no discurso, recomendada pelo uso da 3ª pessoa do singular ou pela indeterminação do sujeito. Como um recorte que nos

permite bem ilustrar essa herança, não é incomum encontrar a seguinte orientação sobre redação científica em manuais contemporâneos:

O texto científico é impessoal, por isso deve ser redigido na terceira pessoa do singular e na voz passiva. Deve-se evitar o uso de expressões como “meu trabalho”, “considero”, “concluimos”. É melhor escrever “esse trabalho”, “considera-se”, “conclui-se”. Além disso, a linguagem deve ser direta, evitando que a sequência seja interrompida por considerações irrelevantes. A argumentação deve se apoiar em fatos e não em opiniões pessoais. (BARRENECHEA, 2016, p. 58).

O trecho extraído de um manual de redação acadêmica, no qual se afirma ter foco em instruir a produção de trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses em geral, coloca em voga uma questão importante, ao estratificar o que está linguisticamente dentro e fora do discurso científico. Apesar de ser necessário pontuar que a composição impessoal do texto acadêmico tem uma importância no trato da prática científica como dotada de metodologia e afastada de personalidades que possam interferir ou fugir da análise, é igualmente relevante compreender criticamente o percurso histórico que atravessa tal prática, na perspectiva de o repensarmos continuamente.

Outro destaque do referido trecho do manual, no qual conseguimos estabelecer mais uma herança da racionalidade em nossa produção textual científica contemporânea, são as noções de interrupção e considerações irrelevantes, tratadas nas linhas finais do excerto. Ao categorizar como interrupções ou irrelevantes as marcações subjetivas no texto científico que mostrem o posicionamento do pesquisador no texto, a referida proposta recoloca o lugar do sujeito científico em detrimento do sujeito empírico, supondo uma divisão dicotômica que descarta enxergar essas frentes como constitutivas. Apesar de não negarmos a importância da racionalidade para a ciência, consideramos que seus efeitos não são uniformes em todas as áreas, podendo gerar excessos positivistas e logocentristas na relação do sujeito com a linguagem.

Essas observações constroem-se na presente tese como problematizações para a prática com a linguagem científica contemporânea. Desse modo, é preciso movimentar um debate que, ao partir do paradigma da racionalidade às ciências humanas no século XIX e do que se prescreve como redação científica contemporânea, questiona em que medidas a subjetividade

consegue ser de fato abandonada no texto acadêmico e em quais proporções tal movimento provoca no processo da escrita uma via impositiva de apagamento do sujeito.

Além disso, podemos citar a própria proposta saussuriana para a linguística, que, dependente ao escopo fenomenológico e racionalista, pôde se consolidar no contexto científico europeu do século XX. Não desconsideramos a importância dessa influência para a entrada efetiva dos estudos linguísticos no campo científico, permitindo seu desenvolvimento e, em certa medida, suas desconstruções contemporâneas. Ao mesmo tempo, cabe discutir que esse reconhecimento veio condicionado a paradigmas sobre sua prática e que se refletiram na linguagem de suas propostas, proporcionando percepções acerca do estruturalismo como “Linguística dura”.

Essa tentativa de Saussure de dar à linguística um caráter objetivista (que era o modo de se fazer ciência então, e que tinha sua gênese em Kant e mais recentemente em Husserl, professor de Heidegger), fê-lo separar “um objeto bem definido”, um objeto de natureza homogênea”, o “terreno da língua” (LUCCHESI, 2004, p. 49 apud CAETANO, 2011), e isso criou uma cisão com “a parte física da comunicação” (idem) [...]. Em suma, o excesso de idealização de Saussure no que se refere à abstração da língua, por seu caráter primordialmente homogêneo (e por sua preocupação grandemente objetivista), fez com que ele, como afirma Bakhtin em vários lugares, de certa forma retirasse a língua, que ele próprio, Saussure, descreve como fato social, de seu ambiente verdadeiramente social. (CAETANO, 2011, p. 45-46).

Concordamos com Caetano (2011), que, assim como outros estudiosos do contexto e da proposta saussuriana (CAMACHO, 1994; CAMPOS, 1996; MILANI, 2009; CARVALHO, 2013, para citar alguns), compreende que as perspectivas postumamente publicadas de Saussure tratam de um recorte de compreensão sobre o funcionamento sistemático da língua, algo que, devido à influência histórica e filosófica vigente, limitava drasticamente o espaço para se debater outras epistemologias vinculadas ao social nos estudos da linguagem, previstas inclusive no *Curso de Linguística Geral* (SAUSSURE, [1916] 2006) e que receberam maior reconhecimento posteriormente.

Contudo, é possível citarmos rompimentos dentro da própria filosofia da linguagem que promovem problematizações à diferenciação do que é científico e não científico, inclusive e principalmente dentro de postulados do Círculo (cf. MEDVIÉDEV, [1928] 2012; VOLÓCHINOV, 2017), pelos quais são propostas

novas formas de se encarar a vida na ciência e a ciência na vida, implicando em como estabelecemos tais processos no discurso acadêmico. Por outro lado, encaramos um paradigma sistemático que conduz o que é escrever na academia, projetando, conseqüentemente, formas específicas de ser sujeito nessa esfera. Buscamos, dessa maneira, para além de uma problematização simplista a respeito das conseqüências e possíveis incongruências ao fazer científico contemporâneo, propor uma discussão sobre a perpetuação histórica que sobrepõe a linguagem escrita aos seus sujeitos ou, de maneira mais específica, o estabelecimento de (não) cientificidade em determinados formatos de composição textual.

Há, também, dimensões éticas que perpassam a definição de texto científico e não científico, que são importantes para a presente tese e que serão posteriormente exploradas. Por ora, o que destacamos é como a linguagem precisa ser vista na constituição dos sujeitos, tal qual pode ser utilizada em sua destituição em uma determinada esfera. Os cenários históricos, políticos e sociais variam, porém há uma constância na demarcação ideológica e de poder simbólico via linguagem, especificamente a escrita, nos exemplos trazidos, o que requer profundas problematizações aos estudos da área.

## **1.2. ESTUDOS SOBRE O PROBLEMA DA ESCRITA NA PÓS-GRADUAÇÃO: QUEM E DE ONDE FALAM NESSE TERRITÓRIO?**

Organizamos esta seção com o objetivo de refletir a partir de alguns trabalhos que versem sobre o processo da escrita no contexto da pós-graduação, a fim de localizarmos o tema em estudos de pesquisadores brasileiros contemporâneos em perspectivas diversas. Desse modo, buscamos também pensar sobre como um trabalho claramente situado na linguagem alcança e atravessa pautas de maneira ampla, sendo alvo de investigação em outros campos de estudo.

Importa destacar que consideramos positiva a variedade de áreas interessadas nos processos e efeitos da linguagem na vida do pós-graduando, sendo relevante para a base de diálogos da presente tese. Todavia, é igualmente importante levantar um debate que analise como questões de linguagem, cerne



dessa problemática, atravessam trabalhos que não necessariamente se inscrevem diretamente nesse campo de estudo. Ademais, compete a nós também a reflexão sobre como os estudos linguísticos, sobretudo os de Linguística Aplicada, podem ampliar e aprofundar esses percursos de análise.

Em linhas gerais, notamos que discussões sobre a escrita na pós-graduação e suas implicações à vida do pós-graduando em âmbito nacional são presentes em volume significativo no campo de trabalho da psicologia e da educação, além de também estarem, em comparativa menor frequência, nos estudos da linguagem. Por essa razão, focalizaremos nesta seção as duas primeiras áreas mencionadas em contexto brasileiro, para contrapor abordagens e discutir de que maneiras esse tema é enxergado e desenvolvido.

Esclarecemos que os textos e obras selecionados não representam integralmente as áreas e suas contribuições ao tema. A escolha desses trabalhos ocorreu com base em dois critérios, a saber: deveriam ser produções de pesquisadores brasileiros a respeito do contexto de produção textual acadêmica nacional; deveriam focalizar discussões nos problemas e desafios do processo da escrita na pós-graduação. Dada essa delimitação, afirmamos que os trabalhos concedem horizontes para compreendermos o lugar diferencial dos estudos da linguagem no debate do problema da escrita na pós-graduação. Especificamente, a leitura pretendida visa compreender como outras áreas do conhecimento tratam de questões envolvendo a escrita na pós-graduação ao partir de linhas teórico-metodológicas não orientadas primordialmente pela Linguística. Desse cenário, lançamos a inquietação: é possível discutir o processo da escrita na pós-graduação sem partir da base linguístico-discursiva que está sob essa problemática?

Dentro dos estudos em psicologia em território nacional, selecionamos o trabalho de Macedo e Dimenstein (2009), de Cruz (2020) e de Corrêa e Souza (2016), consideradas na presente tese exemplos de perspectivas e contribuições relevantes para a discussão do problema. Além de elencar resultados e reflexões sobre o problema da escrita na esfera acadêmica, analisamos de que formas a linguagem, e conseqüentemente seus estudos, atravessam esse campo.

O trabalho de Macedo e Dimenstein (2009), um ensaio intitulado “Escrita acadêmica e escrita de si: experienciando desvios”, problematiza modos tradicionais de concepção da escrita acadêmica, identificando-os como dessubjetivantes. Utilizam, a partir da experiência da escrita de si em excertos de Frida Kahlo e Arthur Rimbaud, um percurso de reflexão que busca posicionar a escrita acadêmica como potência, recorrendo a leituras de Foucault, Deleuze e Guattari. No texto, defendem a escrita acadêmica como uma produção que expressa marcas éticas, estéticas e políticas sobre o mundo em que vivemos.

Operar por uma marca ética na escrita significa escutar e experimentar a diferença em nós, como elaboramos nossos textos. Imprimir uma marca estética reside na possibilidade de acionar processos inventivos tanto em termos do pensar quanto do expressar, no ato mesmo em que a produção dessa escrita se realiza, aprofundando as possibilidades de nos relacionarmos ética e politicamente com aquilo que estamos produzindo. Por fim, a marca política se coloca como a possibilidade que temos em nossas atividades de produção acadêmica de imprimir forças que rivalizem com aquelas que tentam manter a ilusória experiência de nós mesmos como uma verdade, negando, portanto, nossas possibilidades de diferenciação e alteridade. (MACEDO; DIMENSTEIN, 2009, p. 154).

A partir de digressões dentro da experiência na arte de Kahlo e Rimbaud, os autores tecem considerações sobre a linguagem no contexto da produção textual acadêmica, defendendo que é necessário outro tipo de investimento, para que esse processo se dê na mesma intensidade em que foi produzida, isto é, uma escrita-potência (MACEDO; DIMENSTEIN, 2009), na qual se afirmem conjuntamente a experiência, os encontros e os desvios em seu processo de produção, a fim de que sejam enxergados na leitura.

A proposição de Macedo e Dimenstein, mesmo que inscrita no campo da psicologia, elabora-se sob uma perspectiva enunciativa da linguagem, já praticada e defendida no campo dos estudos em produção textual e sua interface com a subjetividade (cf. ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997; VIDON, 2003, para citar alguns). Sob uma tomada psicológica da linguagem, entendendo-a como componente agregado a uma dinâmica existencial do sujeito na esfera acadêmica, o trabalho de Macedo e Dimenstein explora o tema até o nível da experiência de si, não agregando, por uma questão de escopo, a formação em língua e linguagem do sujeito no conjunto da discussão, o que enxergamos ser o grande pano de fundo dos impasses com a escrita acadêmica.

Cruz (2020), em seu livro *Bloqueio da escrita acadêmica: caminhos para escrever com conforto e sentido*, propõe encaminhamentos que partem do campo da psicologia, especificamente da leitura das obras de Robert Boice, para o debate do bloqueio da escrita situada na academia brasileira. Cruz (2020, p. 9) assume, assim como fazemos na presente tese, que há uma lacuna de debates sobre o tema: “no cenário nacional, são escassos os esforços para lidar com a questão, mesmo em áreas do conhecimento nas quais esperaríamos empenho nesse sentido, como a psicologia e a linguística”. A respeito desse posicionamento, consideramos que o problema da escrita na pós-graduação é amplo, atingindo diferentes panoramas na vida dos sujeitos (linguístico, social, psicológico, educacional etc.). Por conta dessa característica, entendemos que emerge uma noção pulverizada do problema e pouco engajamento coletivo dos campos de estudo, um dado que se opõe ao enfrentamento efetivo da questão.

Cruz confere um posicionamento mais disciplinar do problema da escrita ao campo da psicologia, trazendo a linguagem como item subordinado:

Assumir o valor de espaços institucionais orientados para o tratamento dos aspectos psicológicos da escrita acadêmica é assumir que aquilo que estudantes e docentes sentem e pensam, a respeito da escrita, é tão importante quanto o conhecimento e a aplicação das regras formais para o emprego dessa linguagem. Até porque a própria aprendizagem e os usos de tais regras estão subordinados aos estados psicológicos de todo escritor e escritora. Portanto, se você é um estudante de graduação ou um pesquisador altamente qualificado, seus sentimentos, emoções, sensações e pensamentos definem suas possibilidades de escrever com conforto e fluência. (CRUZ, 2020, p. 10).

Cruz suscita ao leitor que aspectos psicológicos devem estar em evidência no olhar analítico do problema da escrita para a psicologia. Tal distinção proporciona-nos a compreensão do quanto os estudos da linguagem são necessários para a discussão da questão, uma vez que nos ocuparemos de compreender em que medidas as relações, os paradigmas e as expectativas em torno da modalidade escrita nas ciências impactam a vida do pesquisador em formação. Em outras palavras, ao compreendermos que certos modos de prática linguístico-discursiva são arbitrários à vida do pós-graduando e regem o ser/estar na academia, observaremos que os impactos ideológicos, históricos e sociais do signo linguístico têm forte relação com as manifestações de vivência positiva ou negativa dessa esfera.

Ainda na parte introdutória de sua obra, Cruz relata um desprezo aparente por parte da comunidade científica a encarar o bloqueio da escrita como problema real de sua vida na esfera acadêmica:

[...] Na última década, descobri, em minha prática clínica, de pesquisa e de docência – e, também, como escritor acadêmico –, como o desprezo pela dimensão prática-psicológica da escrita tem deixado à mercê da sorte estudantes e docentes que se julgam incapazes de escrever por acreditarem que tal ato deveria ocorrer de forma natural e espontânea. (CRUZ, 2020, p. 13-14).

A constatação de Cruz fornece à área de psicologia apontamentos práticos acerca da marginalidade que o problema da escrita ainda carrega, mesmo quando observado na prática clínica. Juntamente ao relatado, os estudos da linguagem vivenciam uma negação similar, que se sustenta na falsa ideia de que a apreensão do código linguístico é suficiente para que este seja realizado em diversas esferas, inclusive na acadêmica. Todavia, e amparados por uma perspectiva dialógica da linguagem (que percorre a tese como um todo e será aprofundada mais adiante), defendemos a observação dos aspectos ideológicos, sociais e históricos que constituem esse signo, permitindo visualizar a complexidade de seu uso em enunciados concretos sob demandas específicas de esferas de atividade humana.

A obra de Cruz segue para um capítulo agregado de uma série de seções focadas nas causas e sintomas do bloqueio da escrita. Temas como o ideal romântico da escrita, o elitismo, questões de gênero, procrastinação, infelicidade e impaciência para escrever, dentre outros, são recepcionados pela lente da psicologia sobre a linguagem na discussão do problema, aos quais faremos alguns destaques. A respeito do desprezo pelo conhecimento tácito na escrita, Cruz (2020, p. 27-28), recorrendo a Boice (1994), afirma que

[...] o excesso de autoconsciência dos preceitos gramaticais de uma língua pode, em alguns momentos da escrita, impedir a necessária licença psicológica para escrever de maneira incerta – o que é essencial para a geração de textos de qualquer gênero literário. Entretanto, sabemos que, ainda no começo da alfabetização, a aprendizagem da escrita ocorre sob intensa punição ao menor dos desvios das regras formais. Por isso, crianças, ainda em seus primeiros anos escolares, já experimentam sentimentos de vergonha, culpa e humilhação ao cometer um mínimo “erro” enquanto redigem seus textos, além de empregar grande esforço de auto-observação quando escrevem.

No referido excerto, Cruz pontua inquietações sobre o ensino-aprendizado de língua materna, demasiadamente focado no registro linguístico-gramatical, e que se reverberam no processo da escrita como empecilhos à

licença psicológica do ato de escrever. Em interlocução com essa proposição, consideramos que a sobreposição das estruturas linguísticas é um item coadjuvante frente ao problema do processo da escrita. Mesmo admitindo que há uma tradição de normatização linguística que resiste no contexto escolar, sua apreensão técnica e conseqüente aplicação acrítica compõe um aspecto superficial na relação sujeito e escrita. Refletimos, a partir de uma compreensão linguístico-discursiva, que o processo de repetição e de subordinação a formas específicas de manifestação linguística são motivados pelo valor de dominância, elitismo e hegemonia que socialmente constituem essas formas de linguagem, tendo-se tornado características da redação acadêmica. Com isso, a busca pela repetição não está forjada no sinal linguístico, mas sim no signo ideológico, perseguido pelo sujeito que escreve na sua constante tentativa de adentrar e pertencer à esfera acadêmica.

Adiante, Cruz (2020, p. 37-38) expõe sobre o impacto psicológico que a crítica causa à escrita, em contextos diversos como a orientação, a avaliação e a socialização acadêmica, ao afirmar que

[...] As barreiras psicológicas para lidar com a crítica seriam perpetuadas no interior da vida acadêmica porque muitos de nós fomos submetidos a avaliações agressivas e nada pedagógicas durante nossas trajetórias como estudantes. Logo, como docentes, é de se esperar que provavelmente reproduzam aquilo que nos foi ensinado. Por outro lado, aqueles que foram imunizados de críticas agressivas – se é que isso é possível durante a vida acadêmica – podem ter esquecido o quão complexo e árduo foi o processo que os levou a lidar efetivamente com as apreciações de seus textos como parte fundamental de suas vidas profissionais.

Cruz contribui com aspectos relevantes sobre a avaliação da escrita ao longo da vida do pesquisador em formação. Suas reflexões produzem observações tácitas sobre os paradigmas que nos percorrem enquanto sujeitos da escrita, reverberando-se como referentes de nossas práticas. Entretanto, emerge o questionamento: estamos fadados ao erro e ao desequilíbrio em nossas práticas de avaliação da escrita? Desse modo, acrescentamos a essas considerações que a avaliação da linguagem não está dada no mundo arbitrariamente, mas é uma convenção humana de sujeitos responsivos e responsáveis, que estabelecem valorações sobre práticas linguísticas histórica e ideologicamente situadas.

A respeito da procrastinação e o bloqueio da escrita, destacamos uma consideração de Cruz que nos permite visualizar limites dos estudos linguísticos,

algo importante no reconhecimento de que, apesar de prevalecer a defesa de se tomar a linguagem como ponto inicial, haverá temas que fugirão ao escopo da Linguística, requerendo uma perspectiva transdisciplinar sobre o problema da escrita acadêmica:

A procrastinação implicar atrasar uma ação e o bloqueio implica paralisar perante a ação a ser executada. Ambos ocorrem de modo a evitar ou fugir do mal-estar psicológico da provável punição social, decorrente do escrutínio público da ação procrastinada ou bloqueada. Para Boice, o bloqueio da escrita e a procrastinação têm sido fenômenos psicológicos frequentemente relacionados a traços de personalidade. Em sua visão, essa seria, contudo, uma perspectiva limitada daqueles problemas, pois, independente de certas pessoas serem mais suscetíveis do que outras a experimentar o bloqueio e a procrastinação, certos contextos sociais aumentam ou diminuem a probabilidade de ocorrência daqueles fenômenos independente do perfil psicológico dos indivíduos. (CRUZ, 2020, p. 47).

Observamos, portanto, a relevância da perspectiva psicológica sobre o problema da escrita acadêmica a partir de seu tratamento da mente humana em constante contraponto com o contexto social no qual aspectos psicoemocionais se manifestam nas práticas com a linguagem. Desse modo, consideramos que Cruz é um contribuinte à Linguística por fornecer a extensão psicológica ao tratamento do problema da escrita acadêmica. Nosso posicionamento não coaduna com uma *psicologização* da linguagem, o que resultaria em uma visão abstrata e condicionante de seus processos, mas reconhece a complexidade e multilateralidade do sujeito que escreve, afastando-nos de uma postura simplista sobre essa questão.

No capítulo seguinte da obra de Cruz, no qual se dedica a discutir a resistência no debate do problema da escrita, destacamos suas considerações a respeito de obstáculos na própria psicologia ao aprofundamento da questão. Sobre isso, Cruz (2020, p. 65-66) reflete sobre os estudos de Boice (1996) ao considerar que

[...] a leitura psicológica sobre o bloqueio e a procrastinação revelava uma orientação conservadora, pois focava em manter tais fenômenos como problemas de ordem individual. Prova disso estaria na constatação de que a maior parte dos estudos psicológicos sobre o bloqueio e a procrastinação estavam mais preocupados em se afirmar como científicos, por meio dos usos de testes de personalidade, questionários e inventários, do que em examinar os processos psicossociais responsáveis pela instauração e manutenção da procrastinação e do bloqueio.

A afirmação de Cruz instiga reflexões sobre a lacuna também existente de um debate profundo e desenvolvido aos olhos dos estudos da linguagem.

Desse modo, problematizamos conjuntamente que emergir esse tipo de discussão é quebrar o paradigma da perfeição acadêmica, admitindo que participam nessa esfera sujeitos não detentores de práticas linguístico-discursivas da elite científica e que precisarão de suporte da própria comunidade para lidar com essa lacuna, formal e identitariamente.

Compreendemos a recusa da academia em dar foco ao problema da escrita como um processo que a desloca de sua própria historicidade. Se a percepção, problematização e acolhimento da dificuldade com o ato de escrever desvela os processos históricos, sociais e formativos com a linguagem do sujeito pesquisador, a proposição de um olhar genérico ao tema dá à comunidade acadêmica um aspecto indivisível, caracterizado a partir de um paradigma culto, elitista, letrado e detentor de um léxico compatível à ideia de ciência fundada pelo paradigma racional. Sobre esse cenário questionamos: esses são os sujeitos pesquisadores contemporâneos?

Nosso último destaque à obra de Cruz está no capítulo seguinte de seu livro dedicado a debater proposições de Boice para a fluência e o conforto da escrita acadêmica. Cruz faz uma abordagem crítica dessas proposições, incluindo exemplos próprios de sua experiência com a escrita de seu livro. Dentre suas reflexões, há um posicionamento precisamente focado na língua que consideramos pertinente para o debate multidisciplinar do problema:

Linguagem formal e informal se entrelaçam de tal maneira no cotidiano acadêmico que isso não é motivo de consternação, mesmo entre os mais puristas dos intelectuais. [...] Mas o mesmo não acontece quando se trata da escrita acadêmica. Quando se presta a escrever, acadêmicas e acadêmicos raramente se sentem autorizados a utilizar de forma deliberada a linguagem informal de modo a se aproximarem de uma escrita mais fluente e confortável. [...] Como ouvi, certa vez, de um professor ao identificar uma palavra coloquial em um texto que eu acabara de rascunhar: “Isso está parecendo texto de favelado”. Afora o patente preconceito linguístico, o que o professor talvez desconhecesse, como lhe informei no episódio, era que inúmeros autores e autoras utilizam aquele tipo de linguagem, nas versões prévias de seus artigos e livros. (CRUZ, 2020, p. 82-83).

Observamos otimistas a disposição de interlocução com a perspectiva sociolinguística, reconhecendo seu lugar de contribuição para o debate e aprofundamento das questões que concernem a escrita acadêmica. A partir das afirmações e da experiência vivida por Cruz, temos indícios importantes de que há uma perseguição por parte dos acadêmicos de problemas, preconceitos e

desalinhos na relação do sujeito com a linguagem na sociedade em geral, ao passo que tais fragilidades ainda requerem enfrentamento entre nossos pares.

Admitimos que é uma idealização pensar a academia livre de seus preconceitos, limitações e abismos, sobretudo nas práticas com a linguagem, porém consideramos importante, tal como Cruz, um alinhamento de estratégias que ponham luz sobre as bases que constituem o problema da dificuldade com a escrita, sobretudo na pós-graduação: noções puristas de linguagem que encobrem preconceitos e estratificações de sujeitos pesquisadores. Desse modo, compreendemos que há um trabalho conjunto na produção de socializações frequentes sobre o problema da escrita na pós-graduação em busca de seus rastros históricos, sociais e ideológicos.

O terceiro destaque bibliográfico no campo da psicologia é o artigo de Corrêa e Souza (2016), intitulado “Walter Benjamin e o problema do texto na escrita acadêmica”, no qual as autoras discorrem sobre o problema da escrita a partir da perspectiva de Benjamin, que contribui amplamente aos campos da psicologia, sociologia, linguagem etc., valendo-se de conceitos de sua obra como coleção, desvio, fragmento, alegoria e constelação.

Neste trabalho, nosso objetivo será a construção de um inventário de possíveis indicações metodológicas a partir do pensamento de Walter Benjamin. [...] Os artigos, analisados a partir do conceito de fragmentos, no sentido conferido por Walter Benjamin, têm a intenção de colocar em discussão o próprio processo da construção da escrita do texto maior – a tese -, mostrando as tensões provocadas por uma experiência de escritura que se permite ser contestada e, mais do que isto, que dialoga com as contestações de seus interlocutores (CORRÊA; SOUZA, 2016, p. 3).

O trabalho em questão constrói uma percepção sobre a escrita acadêmica para além da instrumentalidade, reavivando a proposta benjaminiana de reconhecer a linguagem em interface com a experiência do sujeito.

Benjamin recusa a concepção instrumental da linguagem, revogando seu uso pragmático. Assim sendo, de modo inverso, o autor concebe a linguagem como campo para pensar e explicitar o próprio processo de construção do pensamento, ou seja, seus bastidores” (CORRÊA; SOUZA, 2016, p. 5).

Um aspecto que se repete ao longo do trabalho das autoras é a consideração de que a linguagem é o elemento vivo e constante que se instaura desde a definição da problemática até a sua discussão.

O autor dirá: “método é caminho indireto, é desvio” (BENJAMIN, 1984, p. 50). Isto significa que o novo itinerário aqui adotado para a escrita da tese tem como ponto de partida o texto escrito no formato de artigos - o desvio se dá no campo da linguagem e, ao incorporar a ideia do



fragmento, nos conduz a uma redefinição dos paradigmas do texto acadêmico. O ponto de chegada é a formulação de uma epistemologia da escrita do texto acadêmico que, ao apostar na renúncia a um pensamento previsível, ousa o contato com a liberdade de diálogo entre a verdade e o erro, o conteúdo e a forma, a ciência e a ficção, a paixão e a razão. (CORRÊA; SOUZA, 2016, p. 8).

Ao reconhecerem no campo da linguagem o desvio, entendendo-o como elemento no qual se instaura uma imprevisibilidade em relação ao que se planeja para a escrita, as autoras ressaltam o estatuto dialógico da palavra, pela qual há uma dinâmica tensa de discursos que coexistem de forma alteritária e se sobrepõem na construção linguístico-discursiva do texto em uma dissertação ou tese.

Por fim, destacamos uma afirmação das autoras sobre o gênero tese, entendendo-o, na esteira benjaminiana, como coleção quando constituída de artigos.

Em uma pesquisa consolidada em artigos, o conjunto de textos constitui uma coleção. No processo de escrita, à maneira do colecionador, o que se buscou foram critérios para as formas de narrar, explicitando as tensões presentes nos artigos, que apontavam questões particulares fundamentais, e que foram sendo articuladas com o tema central da investigação. Cada nova reflexão cobra relação com as demais ideias produzidas. Assim, conforme explicita Benjamin, a coleção tem sempre um movimento: não é fixa e não é limitada. (Ibidem, p. 16).

Ao revisitarmos a metáfora da coleção e do colecionador em Benjamin e contrapormos a leitura das autoras à luz dos estudos da linguagem, deparamo-nos com uma contribuição relevante para o trabalho transdisciplinar que se faz necessário ao tratarmos da escrita na pós-graduação. Ao reconhecermos o pesquisador em formação como colecionador, identificamos conseqüentemente que há um trabalho do sujeito com a linguagem em pelo menos duas dimensões no processo da escrita da dissertação ou tese: o primeiro, no plano da produção textual, no qual os enunciados se constituem, em uma constante negociação dialógica com as alteridades, para que se concretize no plano da palavra o percurso da pesquisa; o segundo, no plano do gênero discursivo, ocorre para que a tensão de cada ato de escrita seja posto na coleção, sustentando-se na estabilidade relativa de uma dissertação ou tese e se revele como uma refração dialógica na leitura do outro.

Compreendemos que as autoras, ao trabalharem com o conceito de coleção, comprometem-se com o entendimento do segundo plano, ao mesmo

tempo que reconhecemos que as dinâmicas apontadas no primeiro são melhor visualizadas a partir de um percurso de base linguístico-discursiva. Tal percepção é, em nossa leitura, muito profícua para que o debate não se encerre, ao mesmo tempo em que se viabilize pensá-lo para além de uma departamentalização de áreas, em prol da dialogicidade de saberes.

Para a segunda etapa da seção, em que recuperaremos trabalhos da área da educação que também versam sobre o processo da escrita acadêmica no contexto da pós-graduação, selecionamos duas contribuições de pesquisadores com formação, ou que se inscrevem discursivamente, no campo das ciências da educação, sendo uma dissertação de mestrado em Educação, de Andrade (2008), e um ensaio, de Pereira (2013).

A dissertação de Andrade, intitulada *Tessitura da escrita acadêmica: aprender a e ao escrever*, é um trabalho que objetiva observar o processo da escrita de duas mestrandas, do seu início até o depósito da dissertação para a defesa. É utilizada a vertente psicanalítica de orientação lacaniana no norte teórico, mobilizando de maneira principal sua noção de sujeito na condução da discussão proposta. Em diálogo conjunto com a perspectiva de Riolfi no posicionamento do tema para o campo da educação, Andrade concebe o processo de escrita como uma “faceta pedagógica”, sendo “para aqueles que assumem o trabalho necessário para escrever, um dispositivo a partir do qual uma pessoa aprende” (ANDRADE, 2008, p. 4).

Como realizado na leitura dos trabalhos anteriores, focalizaremos algumas considerações dadas ao problema do processo da escrita, com especial atenção aos atravessamentos dos estudos da linguagem, que em nossa percepção são inevitáveis quando os campos de estudo se debruçam sobre esse tema.

[...] Pode-se dizer que, em se tratando do ato de escrever, é imperativo que aquele que escreve esteja constantemente sensível à linguagem e aos seus efeitos. A cada texto, é condição para que se escreva deixar a linguagem operar, bem como, em um segundo tempo, operar sobre ela, retroagindo sobre aquilo que escreveu de modo a administrar os vários locutores que se imiscuem no momento da escrita. [...] Para sustentar a reflexão aqui pretendida, parti da hipótese de que, para a elucidação dos diferentes modos por meio dos quais um sujeito se relaciona com a escrita, não é possível confiar nos fatores extralingüísticos tais como os psicológicos e os sociológicos. Neste sentido, assumo aqui o conselho de Henry (1992) segundo o qual quando se trata de pesquisa empreendida no campo dos estudos

lingüísticos, a linguagem em si deve ser o ponto de partida e de chegada. (ANDRADE, 2008, p. 6).

Nessa reflexão, Andrade entende o signo linguístico no processo da escrita como atravessado pelas múltiplas vozes que o permitem, muitas vezes, sobrepor-se ao sujeito pesquisador. Apesar de concordarmos com a defesa de que a linguagem se dá como partida e chegada da problematização e debate do processo da escrita, acrescentamos que a linguagem só tem esse poder de abrangência a partir do momento em que é reconhecida como elemento vivo atravessado por fatores sociais e extralingüísticos que a constituem, como as relações institucionais, as políticas públicas e as sistematizações histórico-culturais das esferas de atividade humana.

Há uma contribuição interessante e bem situada no campo da educação, ao lidar com o ensino-aprendizado da escrita na perspectiva de melhor elucidar como esse processo se desencadeia no contexto acadêmico. Andrade (2008, p. 56) defende que “para que haja produção, aquele que escreve precisa, de algum modo, virar o disco. Para que isso aconteça, não se pode limitar ao que é ensinado, mas apropriar-se também, de um saber que é transmitido”. O autor assume a concepção de transmissão de Mendonça Filho (1998) e de Riolfi (2008), que a compreendem como aquilo que extrapola o que é aprendido, situando-se como um processo singular e que se concretiza na interação com o outro. Avançando um pouco mais nesse debate, o autor nos fornece um exemplo de como essa transmissão ocorre na relação de aprendizagem com o professor-orientador:

Seguindo o caminho da transmissão, o professor que orienta um trabalho a todo o momento lidará com aquilo que ele mesmo não sabe. Pelo exemplo mostrará ao aluno, descobrirá como eles modos de fazer a pesquisa, não o deixará sozinho, mas fará par com ele no processo de construção de um trabalho. (ANDRADE, 2008, p. 60).

As considerações de Andrade sobre essa questão fazem interface com o que os estudos da linguagem, sobretudo os de base dialógica, na qual o pesquisador em formação é requerido a romper com um paradigma advindo da tradição escolástica sobre a aprendizagem com a linguagem, para horizontalizar relações linguístico-discursivas com os seus outros (sejam eles autores ou o próprio orientador), tornando esse tipo de movimento constituinte de sua autoria. Assim, mesmo que lidemos com um processo metodológico no trabalho/ensino, é na dimensão da linguagem que encontraremos meios de concretizar essa

interação, já que ela nos constitui de maneira relacional com os outros de nosso discurso.

O último destaque que faremos sobre o trabalho de Andrade encontra-se em uma consideração sobre um dos sujeitos que acompanhou (Jones), apontando como questões linguísticas trouxeram implicações drásticas ao discurso e à relação alteritária do processo da escrita.

O esforço feito até aqui, portanto, foi no sentido de mostrar como minha informante, ao escrever, demandava do outro que este fizesse o trabalho por ela. Pude perceber, por meio da análise deste fragmento, que ela tinha muita dificuldade de se fixar na estruturação da oração, de modo que foram poucas as frases que estavam estruturalmente completas. Justamente por não conseguir se fixar na estrutura, Jones inseria vários termos na mesma oração que concorriam entre si, pois tinha o mesmo significado. Como consequência, produzia uma escrita análoga ao movimento do redemoinho, que vai trazendo e levando palavras sem fixá-las em um único lugar. (ANDRADE, 2008, p. 82).

A experiência relatada sucede de uma sequência de análises de cunho linguístico-formal realizadas por Andrade. É colocado em destaque um problema que nos põe novamente na discussão do sistema educacional e suas diretrizes sobre a educação linguística. Ainda convivemos com um direcionamento sobre a vivência com o gênero discursivo e a produção textual como objetos de ensino, principalmente para fins avaliativos, preterindo suas relações dialógicas e concretas inerentes. Ao mesmo tempo, esse espaço de interação é preenchido, em teoria, por uma experiência subalterna com a língua/linguagem, na qual o estudante convive com uma tradição do silenciamento pautada na apreensão da língua formal, mesmo que descontextualizada.

Andrade proporciona a compreensão de que essa base formal também não alcança a vida e as demandas com a linguagem no processo da escrita na pós-graduação. Mais do que isso, notamos na prática como a língua, ao ter sido trabalhada como um simples sinal (VOLÓCHINOV, 2017), se perde em meio à tensão enunciativa que requer muito mais que isso. Ao lançar signos no processo da escrita sem se atentar ao seu estatuto discursivo no processo de negociação com o outro, a informante de Andrade revela que uma formação linguística deslocada da relação dialógica e alteritária pouco ou nada contribui para cumprir com o compromisso intersubjetivo constituído no processo da escrita.

Por consequência, chegamos novamente a uma afirmativa já repetitiva ao longo dessa seção, mas que alcança o ponto de vista defendido: sem a ancoragem da linguagem, os trabalhos que versam sobre o problema da escrita

na pós-graduação tratariam o tema de maneira pulverizada ou pouco efetiva. A partir da inevitável presença da linguagem e das linhas de pensamento linguístico-discursivo percorrendo, declaradamente ou não, os estudos em outros campos, as referidas pesquisas adquirem meios concretos de elucidação de suas hipóteses, além de nos fornecerem indícios vivos de que a linguagem é um elemento constitutivo importante para o direcionamento de caminhos que busquem mitigar os problemas enfrentados pela comunidade acadêmica.

O segundo trabalho em educação, e último de nosso percurso de análise da seção, é o de Pereira (2013), intitulado “A escrita acadêmica: do excessivo ao razoável”. Já de início, o autor esclarece sua proposta:

Minha contribuição com este ensaio não pretende muito mais que ajudar a colocar em questão um aspecto muito particular da escrita: *a relatividade do valor de verdade no âmbito da escrita acadêmica*. Longe de esgotar a questão, vou me inscrever em um debate interminável sobre o poder da palavra. E, para isso, vou também me servir da palavra: a palavra para tratar da palavra. (p. 213, grifos do autor).

Pereira, que se ancora na perspectiva foucaultiana e deleuziana para desenvolver seus debates, centraliza a palavra na rede complexa que se estabelece pelo processo da escrita na academia. Por um lado, o autor afirma que esta palavra é “prisão de pensamento”, uma vez que violenta o fluxo contínuo da consciência. Por outro, todavia, também a reconhece como “liberdade de pensamento”, pois corporifica o conceito, a emoção, a invenção etc. Apesar da aparente dicotomia, o autor esclarece que há no meio desses dois polos um infinito de possibilidades e que não comportam uma definição precisa.

Ao avançar a partir desse debate, somos confrontados com uma proposição sobre a escrita e a linguagem que certamente ampliam os horizontes dos próprios estudos linguísticos sobre a problemática:

Faço questão de reafirmar a ideia de que a escrita é um campo de turbulência, por sua própria natureza. Escrever resulta de um movimento dinâmico de disputa e luta no qual muitas vezes sei como começar, mas, porque escrevo negociando com diferentes condições (inclusive com o *vazio* da escrita ainda-não produzida – a tela em branco ou a folha em branco), não sei ao certo aonde vou chegar. No máximo, até posso saber aonde *quero* chegar, mas a suscetibilidade em que me projeto quando escrevo, muitas vezes, faz abrir insuspeitadas vertentes de escrita durante o escrever que, se não desviarem o curso do exercício, pelo menos permanecerão como apelos reclamantes por novos e posteriores movimentos de escrita (PEREIRA, 2013, p. 216).

A ideia trazida nos permite pensar o processo da escrita para além do registro em seu sentido estrito, mas como arena tensa de existência intersubjetiva, na qual até mesmo a falta da palavra se configura como um debate constitutivo do ato de escrever, uma vez que sua ausência, sentida e muitas vezes sofrida pelo pesquisador em formação, reflete e refrata não só o quanto a linguagem o constitui, mas também o quanto a sua falta o desestabiliza identitariamente na esfera acadêmica.

Ao discutir alguns excessos que são desencadeados pelo estatuto da escrita na academia, Pereira faz uma descrição do que se origina como consequência de uma relação subalterna com o processo da escrita, afunilando-o ao contexto da avaliação dada pela comunidade acadêmica (bancas, avaliadores e periódicos, principalmente).

E aí já podemos verificar uma sorte de excessos: textos cuja estrutura sobrevém ao sujeito e ao mundo. Textos que se arvoram a uma condição universal. Textos refratários a qualquer forma de questionamento. Imposturas que se apresentam como supostas perfeições linguísticas tentam inverter a posição e, em vez de servir a alguém para disseminar uma ideia, ao contrário, submetem um pensamento a uma determinada constrição. Tentativas de dessubjetivação, desistoricização e despersonalização. (p. 218).

Pereira define como excesso aquilo que no campo do ensino-aprendizado de língua materna consideramos uma continuação de práticas educacionais formais silenciadoras em produção textual. Desse modo, fazemos interlocução com a contribuição de Pereira, ao defendermos que, ao mesmo tempo que a academia possui dispositivos que colocam o sujeito em posição subalterna em seu processo de escrita, há uma pré-disposição à dessubjetivação frente ao trabalho com a linguagem, alimentada pela forma que ainda a concebemos no contexto da avaliação em produção de texto: instrumentalizada e com alto cerceamento do lugar do sujeito em seu processo.

O último destaque que faremos ao trabalho de Pereira é uma afirmação contundente sobre a importância do texto acadêmico não ser um exercício centrado unicamente naquele que escreve.

Um texto não tem por que ser um exercício de ventriloquismo ou mimetismo acadêmico, mas de outro modo, um exercício analítico e argumentativo que permita que o autor fale *por si*. Ou seja, falar em primeira pessoa, nesse caso, não tem nada a ver com fazer da escrita um confessionário nem um palco narcísico, mas um equipamento de enunciações, ponderações, postulados e argumentos que, em última análise, atualizam uma negociação com o leitor. (PEREIRA, 2013, p. 226, grifos do autor).

Em análise ao que propõe Pereira, compreendemos que o próprio estatuto dialógico da escrita acadêmica, na qual o processo de produção textual é constantemente atravessado e chancelado pelas vozes do outro no enunciado, deveria movimentar ao afastamento desse ventriloquismo. Entretanto, pela denúncia do autor, isso é uma ocorrência que prejudica, inclusive, a própria forma com que visualizamos o processo de se escrever e se inscrever na academia. Ao observar essa problemática a partir de um ponto de vista dos estudos da linguagem, consideramos que a escrita de uma dissertação ou tese é, na verdade, uma metalinguagem, que movimenta a subjetividade ao exigir que o pesquisador volte para si e recupere, de seus alinhamentos teóricos e empíricos, saídas na e pela linguagem para lidar com a concretização de sua enunciação no campo da palavra. Assim, trata-se de uma construção complexa diante da linguagem e que pode se conduzir ao narcisismo, declarado por Pereira.

Não negamos, todavia, que os apontamentos do autor também denunciem um excesso, mau uso ou má compreensão da interface linguístico-discursiva e alteritária da escrita na esfera acadêmica, porém, do ponto de vista dos estudos da linguagem, esse cenário também pode ser fruto da falta de práticas de letramento acadêmico que alcancem as demandas reais desses sujeitos, em busca de os inserirem nas dinâmicas específicas da redação científica.

Em suma, afirmamos que o percurso proposto pelas contribuições em outras áreas é profícuo para as discussões nos estudos da linguagem, sobretudo os da Linguística Aplicada. A partir das leituras realizadas, pudemos considerar que, ao mesmo tempo em que a linguagem é uma constante nas pesquisas sobre a escrita na pós-graduação, os textos analisados contribuem para repensarmos as múltiplas interfaces do tema.

Em posse do que observamos ao longo da seção, reconhecemos que fixar o tema da escrita na pós-graduação restrito ao escopo puramente linguístico seria um erro. Todavia, defendemos conjuntamente que os estudos da linguagem têm a potencialidade de serem o ponto de partida do debate. Investimos nesse tipo de posicionamento com base não só na materialidade do problema, a relação com a linguagem escrita no contexto da pós-graduação, mas

também por admitirmos a escrita na pós-graduação como processo complexo e que pode se apresentar tortuoso ao encarmos nossa constituição de sujeitos na e pela linguagem.

### **1.3. A ESCRITA NA PÓS-GRADUAÇÃO COMO PROBLEMA DOS ESTUDOS DA LINGUAGEM: REFLEXÕES A PARTIR DE DADOS QUANTITATIVOS**

Nesta seção discutimos a partir dos dados coletados na fase nacional da pesquisa que se concretiza na presente tese, a fim de apresentarmos um panorama contextual para todos os debates subsequentes. Buscamos, a partir das informações trazidas e que se apresentarão em tabelas, situar o problema da escrita na pós-graduação brasileira contemporânea no escopo dos estudos da linguagem.

O questionário aplicado consistia em perguntas de caráter objetivo, sendo algumas delas com a possibilidade de incluir informações pessoais se o participante quisesse. Após ser aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (Plataforma Brasil), o questionário virtual foi encaminhado por diversas plataformas (redes sociais, aplicativos de mensagem, e-mail etc.), a fim de alcançar o máximo de adesão possível de pós-graduandos de todo o território nacional. O período de recolhimento de respostas foi de maio a setembro de 2019.

Para participar dessa fase da pesquisa, o participante necessitava ler e aceitar virtualmente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>4</sup>, além de se encaixar em alguns quesitos informados no início do questionário, tais como: estar devidamente vinculado como estudante em algum programa de pós-graduação *stricto sensu* em território nacional e já ter iniciado o processo de escrita da dissertação ou da tese.

As respostas obtidas pelo questionário, a partir das quais buscamos visualizar panoramicamente como o processo da escrita é vivido por pós-graduandos de todo território nacional, são tidas nesta tese como uma refração da realidade, sendo seus dados indícios (GINZBURG, 1986) que nos

---

<sup>4</sup> CAAE: 03999318.8.0000.5542.



possibilitam enxergar algumas problemáticas e situá-las como pauta dos estudos da linguagem.

Apesar de a quantidade de respondentes ter sido aquém de nosso esperado (135 participantes)<sup>5</sup>, mesmo com uma divulgação massiva para que houvesse maior adesão, obtivemos participação de todas as regiões do Brasil. Dos participantes, a maioria é composta por doutorandos e mestrandos da pós-graduação acadêmica, apesar de ter havido em menor número pós-graduandos do mestrado profissional.

**Tabela 1:** Pós-graduandos participantes por região do Brasil

Região	Contagem	Porcentagem
Sudeste	81	60%
Nordeste	37	27,41%
Norte	12	8,89%
Sul	4	2,96%
Centro-Oeste	1	0,74%

**Fonte:** produzido pelo autor.

**Tabela 2:** Pós-graduandos participantes por curso

Curso	Contagem	Porcentagem
Doutorado Acadêmico	77	57,04%
Mestrado Acadêmico	55	40,74%
Mestrado Profissional	3	2,22%
Doutorado Profissional	0	0%

**Fonte:** produzido pelo autor.

Um dado contextual e relevante para a presente tese é que o questionário pôde contar com uma representatividade alta de pós-graduandos de áreas distintas, visto que os três maiores grupos participantes são das Ciências da Saúde, da Linguística, Letras e Artes e das Ciências Humanas. Ter esse

---

<sup>5</sup> Consideramos aquém, devido ao fato de que o Brasil contabiliza mais de 100 mil estudantes de pós-graduação, de acordo com dados divulgados pela Capes/MEC. Cf.: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/180-estudantes-108009469/pos-graduacao-500454045/2583-sp-2021081601>. Último acesso em: 12/08/2021.

parâmetro é importante, pois nos permite discutir o problema da escrita para além de uma departamentalização, isto é, entendê-lo para além da demanda pontual de uma área do conhecimento. Para que o questionário fosse mais objetivo, priorizamos realizar a divisão por Grande Área do Conhecimento, seguindo a divisão proposta pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)<sup>6</sup>. Ainda assim, foi aberta a opção “Outros”, na qual era possível inserir alguma área multidisciplinar, ou que não se encaixasse, por alguma razão, nas opções fornecidas.

**Tabela 3:** Pós-graduandos participantes por grande área do conhecimento

Área	Contagem	Porcentagem
Ciências da Saúde	38	28,15%
Linguística, Letras e Artes	29	21,48%
Ciências Humanas	26	19,26%
Ciências Biológicas	17	12,59%
Ciências Exatas e da Terra	12	8,89%
Ciências Agrárias	4	2,96%
Ciências Sociais Aplicadas	4	2,96%
Outros	3	2,22%
Engenharias	2	1,48%

**Fonte:** produzido pelo autor.

Dadas as devidas contextualização e caracterização dos sujeitos participantes, as próximas questões referem-se especificamente ao processo da escrita e como isso impacta suas vidas dentro e fora da pós-graduação. De maneira geral, as perguntas requeriam autoavaliação do participante, além de provocá-lo a refletir e a se posicionar sobre a linguagem e as suas interações no contexto da pós-graduação.

Na primeira pergunta desse bloco específico, os participantes foram requisitados a escolher uma opção que representasse como estava sendo o

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>. Último acesso em 11/06/2020.

processo da escrita em seu contexto de pós-graduando brasileiro. A menor parte dos participantes (22,96%) respondeu ser um processo com poucos ou raros momentos de dificuldade, no que diz respeito à escrita em si e às adequações ao gênero acadêmico. O restante dos participantes (77,04%) transitou em respostas cujas afirmações revelam ter havido alguns e muitos momentos de dificuldades, além da opção que colocava a escrita como algo difícil de maneira geral.

**Tabela 4:** Avaliação pessoal do processo de escrita na pós-graduação

Avaliação	Contagem	Porcentagem
“Em linhas gerais, um processo com alguns momentos de dificuldade no que diz respeito a escrita e adequação ao gênero acadêmico”.	68	50,37%
“Em linhas gerais, um processo com muitos momentos de dificuldade no que diz respeito a escrita e adequação ao gênero acadêmico”.	25	18,52%
“Em linhas gerais, um processo com poucos momentos de dificuldade no que diz respeito a escrita e adequação ao gênero acadêmico”.	25	18,52%
“Em linhas gerais, um processo difícil no que diz respeito a escrita e adequação ao gênero acadêmico”.	11	8,15%
“Em linhas gerais, um processo com raros momentos de dificuldade no que diz respeito a escrita e adequação ao gênero acadêmico”.	6	4,44%

**Fonte:** produzido pelo autor.

A informação que emerge da tabela é, para esta tese, uma justificativa e, ao mesmo tempo uma problematização. Identificamos a justificativa por colocar este trabalho frente a uma realidade dos pós-graduandos brasileiros, ao encontrarmos um grande grupo lidando com problemas com a escrita, mesmo após já ter passado por etapas formativas e vivências com a linguagem acadêmica. Ao mesmo tempo, visualizamos que há uma demanda por investigações sobre a linguagem que nos permitam refletir de maneira concreta sobre como esse problema se forma, além de suas consequências à vida do pesquisador em formação.

Além dessa característica, colocamos esses dados na esteira da problematização da tese, visto que, conforme mencionamos anteriormente, é

inquietante encontrar um número tão alto de sujeitos com desafios com a escrita e com o gênero acadêmico, mesmo após terem passado pela graduação, na qual haveria, em teoria, iniciativas de letramento acadêmico<sup>7</sup> que pudessem construir perspectivas e práticas com a linguagem a serem desenvolvidas no percurso da pós. Todavia, os números nos mostram que pouco se avança nesse quesito, já que ainda visualizam a escrita e o gênero acadêmico como problemáticos em sua formação de pesquisadores.

Ao serem perguntados sobre o que consideravam complicadores para o desenvolvimento da escrita da dissertação/tese, com a possibilidade de marcar mais de uma opção e ainda citar outras, obtivemos muitas respostas, apesar de que as demais produções e requisições do programa de pós-graduação ocuparam a mais alta posição dentre os motivos.

**Tabela 5:** Complicadores e empecilhos da escrita na pós-graduação

<b>Elementos</b>	<b>Contagem</b>	<b>Porcentagem</b>
Demais produções e atividades exigidas pelo programa de pós-graduação (SQ003)	68	50,37%
Problemas de saúde psicoemocional (SQ006)	52	38,52%
Falta de tempo (SQ007)	49	36,30%
Falta de recursos (bolsas, fomentos, auxílios) para a dedicação exclusiva à pesquisa (SQ004)	41	30,37%
Prazos impostos pelo programa de pós-graduação (SQ001)	38	28,15%
Pouca prática com a escrita acadêmica (SQ009)	37	27,41%
Relação com o (a) orientador (a) (SQ002)	28	20,74%
Desconhecimento ou pouco conhecimento acerca da estrutura do gênero acadêmico (tese/dissertação) (SQ008)	21	15,56%
Problemas de saúde física (SQ005)	8	5,93%
Desconhecimento ou dificuldades em relação a regras e convenções ortográficas da língua portuguesa. (SQ010)	6	4,44%

<sup>7</sup> Por meio da vivência de novas relações sociais permeadas pela linguagem específica da esfera acadêmica, em aulas, eventos, trabalhos e na própria produção do Trabalho de Conclusão de Curso.

<b>Outros (4,44%)</b>
25 – Pouca familiaridade com o tema
32 – Fluência em língua estrangeira
44 - Não tenho grandes problemas quanto à escrita. Meu problema com o tempo é que eu trabalho, de forma que preciso administrar meu tempo com cuidado.
84 – Conciliar trabalho com estudo/pesquisa e maternidade, além das atividades domésticas faz com que alguns dias seja humanamente impossível, simplesmente, se concentrar em leituras, escrituras e reescrituras. Mas a paixão pelos estudos supera.
93 – Adequação da escrita às novas e mais rígidas exigências de periódicos A com alto poder de impacto.
120 – Sou concursada e o trabalho não reduz minha carga horária para a pós-graduação.
127 - A quantidade surreal de referências bibliográficas para ler.
155 – O estudo de uma nova fundamentação teórica tem gerado dificuldade.

**Fonte:** produzido pelo autor.

Na proposição do questionário, quatro categorias foram pensadas como contextos supostos que atravessam o processo da escrita na pós-graduação a partir de uma perspectiva empírica, de diálogos com colegas nos intervalos de aulas ou na observação de postagens em redes sociais sobre o assunto. Concentramos as categorias em: aspectos linguístico-discursivos (dificuldades ortográficas (SQ010), problemas e falta de prática com a escrita acadêmica (SQ009), pouco ou falta de conhecimento sobre o gênero acadêmico (SQ008)), institucionais (prazos e demais atividades do programa de pós-graduação (SQ001 e SQ003), falta de recursos e fomentos para desenvolvimento da pesquisa (SQ004)), intersubjetivos (relação com o orientador (SQ002)) e pessoais (problemas de saúde física (SQ005) e emocional (SQ006) e falta de tempo (SQ007)).

Atendo-nos às respostas dadas nas opções existentes, chama a nossa atenção que as categorias com mais identificação foram as pessoais e as institucionais. O número de escolhas somadas para cada categoria coloca-nos diante de uma questão que é importante à presente tese: o impasse vivido com a escrita na pós-graduação não pode ser concebido como uma questão linguístico-formal estrita, mas como problemática de proporções discursivas,

atravessada social e historicamente por *outros* que constituem esse pesquisador, isto é, instituições e esferas acadêmicas e não acadêmicas que se embatem com a vida do pós-graduando em sua tarefa de produzir a dissertação e a tese.

Além das respostas às perguntas, temos mais uma gama de problemas listados pelos participantes, no espaço “outros”. Alguns deles se associam às categorias anteriormente mencionadas, porém é necessário fazer alguns destaques. Um desses é o respondente 25, que afirma ter pouca familiaridade com o tema de sua própria pesquisa, o que traz conseqüentemente problemas para sua escrita. Tal dado ilustra a existência de pós-graduandos que, apesar de pesquisarem, não se enxergam como sujeitos de/na sua pesquisa, tampouco conseguem estabelecer uma relação de identidade com o tema que desenvolvem. Essa lacuna existente entre o pesquisador e a pesquisa, ao motivar problemas na escrita, coloca-nos de maneira prática diante da inviabilidade de se pensar a pesquisa científica como dessubjetivada. Em outras palavras, o presente dado expõe que há uma relação intrínseca entre valoração subjetiva, ideologia e linguagem científica, mesmo que haja um senso comum que nos impulsiona a negá-la.

Outra situação, vivenciada pelos respondentes 44 e 84, coloca em relevo como os contextos históricos, sociais e econômicos atravessam e transformam as práticas com a linguagem na academia, tornando-se indefensável que o trabalho com a escrita na pós-graduação esteja reduzido à interface linguística estrita. Ao mesmo tempo, podemos visualizar que o caráter aparentemente técnico da produção de uma dissertação ou tese não tem uma sistematização rígida o suficiente que não possa ser atravessada pelos contextos singulares de cada sujeito que precisa escrever.

O último destaque é ao respondente 93, cuja afirmação expõe como a escrita também é atravessada por relações de poder, visto que identifica que há um tipo de registro para os padrões de periódicos de alto impacto, que se desdobra como poder socialmente reconhecido (GNERRE, [1985] 1991) na comunidade acadêmica e corrobora com noções de linguagem específica e representativa de um elitismo e diferenciação entre sujeitos pesquisadores.

A próxima questão diz respeito a estratégias que os participantes possam ter usado para superar os problemas com a escrita na pós-graduação. Eles também tiveram a liberdade de marcar mais de uma opção e assinalar outras estratégias não mencionadas.

**Tabela 6:** Estratégias que ajudaram no processo da escrita

<b>Estratégia</b>	<b>Contagem</b>	<b>Porcentagem</b>
Leitura de outras dissertações/teses da área (SQ003)	114	84,44%
Leitura de livros ou manuais sobre escrita acadêmica (SQ002)	42	31,11%
Não utilizei qualquer estratégia para aprimorar ou sanar problemas relacionados à escrita (SQ006)	18	13,33%
Assessoria linguística (contratação de revisor de textos) (SQ005)	16	11,85%
Curso de escrita acadêmica (presencial ou a distância) (SQ001)	11	8,15%
Aulas particulares com professor de Língua Portuguesa/Redação (SQ004)	2	1,48%

<b>Outros (2,96%)</b>
6 – Orientações e o próprio processo da escrita
30 – Leitura prévia feita por amigos
101 – Leitura de artigos semelhantes à tese
162 – Debates, bem como explicações sobre o assunto a ser escrito

**Fonte:** produzido pelo autor.

A partir das respostas dadas podemos também traçar percepções recorrentes que os sujeitos da pós-graduação nutrem sobre o processo da escrita. A primeira delas, e que ocupa a primeira posição nos itens votados, é a leitura de outras teses e dissertações da área como estratégia de suporte para a escrita. Em análise a esse cenário, defendemos que a leitura pode ser considerada uma via de construção para o autor acadêmico. Ao ler, o pesquisador em formação começa a agrupar rastros (GINZBURG, 1986) técnicos, linguísticos, discursivos e autorais que se mostram na superfície do enunciado, mesmo que atravessados pelo pragmatismo teórico. Por outro lado,

a leitura na academia, quando não inscrita em práticas de letramento acadêmico, pode se tornar uma via que exclui a subjetividade no processo da escrita.

Os manuais, que ocupam a segunda posição mais votada, mostram-nos mais uma vez como a tradição pela modelização da linguagem, discurso e forma nos gêneros do discurso persiste na pós-graduação. Apesar de reconhecermos a importância de compêndios que dão suporte à escrita, importa percebermos com criticidade que tais obras fortalecem a herança racionalista e sistêmica sobre a produção do texto na ciência.

As colocações extras dos participantes são importantes para ampliarmos o debate sobre a escrita na pós-graduação, visto que destacam a importância do outro nesse processo, ao mencionarem amigos e a própria orientação como estratégia que permite o avanço da escrita. Compreendemos, a partir dessas respostas, que a vivência da escrita na pós-graduação precisa se constituir nas alteridades, conforme requer sua existência na vida dos sujeitos que a praticam.

Por fim, o último destaque do questionário pergunta se os participantes já consideraram desistir da pesquisa ou até se desligar de seu programa de pós-graduação por causa de problemas relacionados à escrita.

**Tabela 7:** Cogitação de desistência por causa da escrita

Resposta	Contagem	Porcentagem
Não	104	77,04%
Sim	31	22,96%

**Fonte:** produzido pelo autor.

Apesar de a grande maioria não pensar em desistir de suas pesquisas ou de sua pós-graduação por causa da escrita, tal dado não deve ser ignorado, visto que há questões institucionais, econômicas e sociais que perpassam a vida do pós-graduando e que o forçam constantemente contrabalancear esses fatos diante de sua permanência ou não na academia. Fatores como valores de bolsas de estudos, as relações intersubjetivas com o corpo acadêmico e o próprio estigma social que uma desistência pode trazer devem ser considerados conjuntamente a essa resposta, sendo também constituintes do processo da escrita.



A partir dos dados que emanam da pesquisa quantitativa, podemos traçar um cenário importante e que diz respeito tanto às heranças historicamente construídas em nossa relação com a linguagem na ciência, como também sobre perspectivas que devem ser lançadas para que comecemos a repensar posturas instauradas na esfera acadêmica.

Algumas respostas reverberam paradigmas racionalistas e sistêmicos sobre a língua/linguagem, que se desdobram em valorações socialmente aceitas sobre o que é ou não é escrever na pós-graduação. Tais percepções nos motivam a pensar cada vez mais sobre como a linguagem nos constitui enquanto sujeitos nas diversas esferas de interação históricas e sociais, sendo necessário lançar um olhar cada vez mais atento às múltiplas interfaces do problema, sem ignorarmos que é nas relações intersubjetivas constituídas de linguagem que elas se formam.

#### **1.4. SUBJETIVIDADES, IDENTIDADES E O ACADEMICISMO: QUEM É E O QUE BUSCA O PESQUISADOR EM FORMAÇÃO CONTEMPORÂNEO?**

Na presente proposta refletimos sobre a dimensão subjetiva e identitária do pesquisador em formação na contemporaneidade. Sendo a identidade um tema presente nesta tese como um todo e que está intimamente atrelada às relações histórico-sociais realizadas na e pela linguagem, propomos uma leitura de sua interface conceitual e prática na vida do pós-graduando. Assim, partimos da concepção de subjetividade e identidade em Hall (2006) alinhada às discussões do tema no contexto acadêmico, que movimentaremos a partir de Bourdieu (2004; 2013). Na parte final da seção, estabeleceremos contraponto com o academicismo, a fim de lançar luz sobre sua extensão conceitual e de que maneiras a tese o problematiza.

A linha propositiva de Hall (2006) coloca a identidade em uma compreensão histórico-sociológica de sua constituição, em busca de seu sentido móvel e, em certa medida, volátil ao longo do tempo e dentro das sociedades. Por consequência, somos convocados a um olhar desconstruído sobre estratificações que nos levem ao “sujeito unificado” (HALL, 2006, p. 7), reconhecendo sua crise e o dismantelamento de sua identidade como um

processo que se expande à medida que nossos olhares se descentralizam das estruturas antes fixas e rígidas que o categorizavam (cultura étnica, linguística, religiosa etc.).

No desenvolvimento dessa perspectiva, Hall elenca três “sujeitos” na história e respectivas concepções de identidades a eles atreladas. São eles: sujeito do Iluminismo – “indivíduo totalmente centrado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação” (HALL, 2006, p. 10) –, o sujeito sociológico – no qual “o núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas formado na relação com ‘outras pessoas importantes para ele’” (Idem, p. 11) –, e o sujeito pós-moderno – no qual “a identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (Idem, p. 12-13). Focalizaremos as categorias do sujeito iluminista e pós-moderno adiante, sobretudo por seus contrastes e contribuições à discussão proposta na seção.

Hall provoca à presente tese inquietações pertinentes: a pós-graduação contemporânea vivencia esse processo de desconstrução identitária através de suas práticas letradas? De que maneiras uma perspectiva identitária pós-moderna transforma a esfera acadêmica? Que identidade (s) o pesquisador em formação busca (ou é incentivado a buscar) em seu processo formativo na pós-graduação?

Ao nos lançarmos na reflexão sobre o paradigma racional, sobretudo a partir do confronto com produções mais atuais sobre o que é ou não a escrita em ciência, responderemos ao parágrafo anterior com o seguinte encaminhamento: estamos presos à concepção de sujeito iluminista no contexto da pós-graduação. Todavia, visualizamos uma discussão muito mais complexa a esse respeito e que demanda um olhar ampliado, não apenas ao pesquisador em formação, mas também às suas relações com a linguagem e com a esfera acadêmica como um todo.

Conforme Hall (2006) assevera, observar os três tipos de sujeito sob um ponto de vista demasiadamente estático é um simplismo que precisa ser evitado, visto que estamos diante de categorias muito complexas. Ainda assim, interessa-

nos suas estipulações, sobretudo por seu poder de provocação à academia na contemporaneidade. Por exemplo, a identidade racionalista, o cientificismo e a liberdade dogmática – constituintes do sujeito iluminista – são visualizados cristalinamente em manuais de escrita científica, porém essas mesmas perspectivas não se concretizam diante das respostas obtidas dos mestrandos e doutorandos no questionário anteriormente debatido. Surge, portanto, um conflito acerca das dimensões teorizadas e práticas do ser/estar na academia contemporaneamente, levando-nos a romper com uma visão homogeneizada acerca de seus sujeitos e suas identidades.

O cenário que se apresenta a partir desse conflito conduz a uma visão aparentemente dualista acerca da identidade do pesquisador: de um lado, pelo paradigma racional materializado na didatização da escrita acadêmica, o sujeito pesquisador deve estar desprendido das crenças, dos desejos e das parcialidades, uma vez que *deformam* (CERVO; BERVIAN, 1983) seu texto. De outro, nas experiências reportadas, esses mesmos sujeitos mostram-se ávidos para que sejam reconhecidos como seres empíricos, expondo suas fragilidades, medos e dissonâncias frente ao processo da escrita na pós-graduação.

Para a compreensão dessas duas dimensões, recorreremos à proposição de campo científico, por Bourdieu (2004, p. 21): “é um mundo social e, como tal, faz imposições, solicitações etc., que são, no entanto, relativamente independentes das pressões do mundo social global que o envolve”. Essa independência relativa nos interessa por ser um fator crucial que causa essa dissonância de visões. Tanto os manuais quanto as práticas de escrita acadêmica existem no mesmo campo científico, entretanto, diretrizes sobre o uso da língua no contexto acadêmico não são regidas pelas demandas do mundo social global móvel, pois possuem um raio de alcance e uso limitado à sua própria esfera. Por outro lado, as práticas de escrita acadêmica são processos que envolvem sujeitos de identidades múltiplas advindos de vivências diversificadas com a linguagem. Desse modo, a escrita em ciência torna-se uma dinâmica linguístico-discursiva que se hibridiza à vida daquele que tem de escrever. Tal processo é dissonante, desregulado e se manifesta de maneiras diferentes a cada sujeito singular.

A esfera acadêmica, desse modo, é lugar para desenvolvermos entendimento à problematização de Hall sobre o aspecto homogeneizado do sujeito iluminista e sua identidade. Os traços desse sujeito tornam-se bem delineados à medida que o destituímos de seu firmamento, isto é, sua história e as relações sociais que permitem entender em que condições esse processo de homogeneização é estabelecido. Em outras palavras, podemos inferir que os traços da identidade do sujeito iluminista, propostos no paradigma racional como referência à escrita científica contemporânea, são flutuantes, uma vez que sua existência se realiza sincrônica e paradigmaticamente.

Ao mesmo tempo, esse estatuto de relativa independência advém de um processo histórico importante de rompimentos, sobretudo com as correntes teocêntricas que monopolizavam os caminhos da ciência e as formas de enunciá-la. Tal qual o paradigma refutado, a perspectiva racionalista impõe-se de maneira homogênea e encobre as ciências múltiplas, varrendo para fora de seu escopo epistemologias e sujeitos não alinhados. Apesar de paradoxal, a compreensão do caráter aparentemente a-histórico que se prega em concepções de linguagem e redação científica requer o reconhecimento da historicidade e tensões que a formam.

O paradoxo que emerge do parágrafo anterior assume, sobretudo, um caráter de perturbação ao campo científico. Ao tomarmos a perspectiva de Bourdieu (2004, p. 27) de que a academia é esse campo de forças no qual há “uma estrutura de relações objetivas entre os agentes que determina o que eles podem ou não podem fazer”, concebemos que olhar o processo da escrita agregado de seu caráter histórico, social e ideológico na pós-graduação é confrontar essa estrutura. Ao mesmo tempo, defendemos que esse é um passo necessário para repelir anacronismos nas práticas de letramento contemporâneo.

Consideramos, dessa forma, que uma tomada identitária ao processo da escrita na pós-graduação requer propor caminhos que horizontalizem os sujeitos com suas práticas com a linguagem, rompendo o *modus operandi* paradigmático do processo. Com isso, defendemos que seu ponto de articulação não se concentra exatamente nas formulações estilísticas historicamente enrijecidas

como científicas, mas sim no questionamento acerca de quais acessos têm se estabelecido na vida dos pesquisadores em formação para vivenciá-las. Por isso, concordamos com Bourdieu (2013, p. 55):

O conhecimento do espaço social em que se realiza a prática científica, e do universo dos possíveis, estilísticos ou outros, em referência aos quais suas escolhas são definidas, leva não a repudiar a ambição científica e a recusar a própria possibilidade de conhecer e de dizer o que é, mas a reforçar, pela tomada de consciência e pela vigilância que ela favorece, a capacidade de conhecer cientificamente a realidade.

Essa tomada de consciência fortalece a proposta de reconhecermos que o sujeito pós-moderno existe também na esfera acadêmica. Afinal, assim como se realizou uma virada pós-moderna na práxis científica (SANTOS, 1988), um passo coerente é reconhecer que aqueles que a fazem também demandam o mesmo olhar.

Entretanto, afirmamos que um olhar identitário aos sujeitos na esfera acadêmica é ainda mais desafiador que esse mesmo movimento às ciências, enquanto objeto ou ofício propriamente dito. O principal motivo dessa dificuldade está em seu enfrentamento ao poder disciplinar (HALL, 2006) que se sobrepõe aos pesquisadores, sobretudo aos iniciantes, organizando-os como pertencentes (ou não) à esfera acadêmica. Esse poder disciplinar, segundo Hall (p. 42),

[...] consiste em manter “as vidas, as atividades, o trabalho, as infelicidades e os prazeres do indivíduo” (apud DREYFUS; RABINOW, 1982, p. 135), assim como sua saúde física e moral, suas práticas sexuais e sua vida familiar, sob estrito controle e disciplina, com base no poder dos regimes administrativos, do conhecimento especializado dos profissionais e no conhecimento fornecido pelas “disciplinas” de Ciências Sociais.

O poder disciplinar que recai sobre o pesquisador em formação tem uma força ainda mais significativa no contexto brasileiro, em que a pesquisa não é socialmente recepcionada, regulamentada e tampouco valorizada como trabalho ou profissão. Nesse contexto, forma-se um horizonte pouco nítido em torno de suas práticas, inclusive as linguístico-discursivas, restando ao pós-graduando a busca por um pertencimento a partir de parâmetros sobre os quais não se é permitida uma interlocução horizontal.

Em outra direção, o paradigma da identidade racionalista é implacável ao sujeito pesquisador e, combinado a uma perspectiva estática à produção textual,

acomoda, estabiliza e controla a esfera acadêmica de maneira muito mais assertiva, uma vez que sua vigência é secular. Aos iniciantes, esse parâmetro se torna uma busca que se reflete e refrata em suas práticas com a pesquisa e o processo da escrita, transformando essa vivência com a linguagem.

Uma consequência que emerge desse panorama é a criação de uma identidade global de sujeito pesquisador que colide com as diferentes identidades locais. Acerca dessa tensão, Hall (2006, p. 76, grifos do autor) afirma que:

As identidades nacionais, como vimos, representam vínculos a lugares, eventos, símbolos, histórias particulares. Elas representam o que algumas vezes é chamado de uma forma *particularista* de vínculo ou pertencimento. Sempre houve uma tensão entre essas identificações e identificações mais *universalistas*.

Apesar de o contexto enunciado por Hall não se referir à esfera acadêmica, encontramos convergências pertinentes para a discussão proposta, uma vez que há uma perspectiva universalista de ciência e de sujeito pesquisador – principalmente a partir de moldes positivistas – que tende a marginalizar as particularidades epistemológicas que não operam sobre o mesmo viés. Um exemplo muito caro a esta tese é o próprio Mikhail Bakhtin, cuja perspectiva sobre a língua/linguagem constrói-se a partir da singularidade de seu lugar de professor, pesquisador e ser humano frente aos paradigmas científicos que compuseram o pano de fundo de sua época<sup>8</sup>:

A língua tem ainda uma influência poderosa sobre o pensamento daquele que está falando. O pensamento criativo, original, investigativo, que não se afasta da riqueza e da complexidade da vida, não é capaz de se desenvolver nas formas da linguagem impessoal, uniformizada, não metafórica, abstrata e livresca (BAKHTIN, 2013, p. 42-43).

A perspectiva bakhtiniana inevitavelmente produz um posicionamento identitário sobre a pós-graduação. Os sujeitos dessa esfera são reconhecidos em um olhar contra-hegemônico. As estabilizações e idealizações de suas identidades que os estereotipam são recusadas, em busca de uma visualização ampla de sua existência, na qual percorrem vozes, ideologias e contextos

---

<sup>8</sup> Registro agradecimento à professora Sheila Grillo que propôs essa reflexão no exame de qualificação da presente tese.

histórico-sociais que se imbricam na tensão do aprendizado do ofício científico, inclusive no processo da escrita.

Dessa recusa à idealização identitária encontramos uma arena pertinente para a problematização do academicismo, sobretudo acerca de sua interface no processo da escrita e que se resvala na construção da identidade do pesquisador em formação. Para tanto, interessa-nos tomar a reflexão de Lévi-Strauss (1989)<sup>9</sup> que, em entrevista com Charbonnier, traça compreensões do academicismo na arte e na linguagem, diferenciando as experiências cubistas e pré-impressionistas com tal elemento:

[...] tudo se passa como se o cubismo, incapaz de ultrapassar essa oposição [individual *versus* coletivo], ou esta antinomia entre o artista e o espectador [...], não conseguisse trocar nada além de um academicismo contra outro academicismo. O academicismo da pintura pré-impressionista era, para empregar a linguagem dos linguistas, um "academicismo do significado": os objetos - rostos humanos, flores, vaso - que se esforçava para representar, eram vistos através de uma convenção e uma tradição, enquanto que essa profusão de modos que vemos aparecer em uma certa época, em um certo momento, entre os criadores contemporâneos, o academicismo do significado desaparece, mas em proveito de um novo, a que chamaria de "academicismo do significante". [...] O academicismo da linguagem substitui o do tema, pois as condições da produção artística continuando individuais, não há nenhuma possibilidade de que uma linguagem verdadeira se instaure, a linguagem [...] sendo coisa de grupo e estável. (LÉVI-STRAUSS, 1989, p. 68-69).

As considerações de Lévi-Strauss são provocações com as quais podemos pensar a problemática do academicismo na escrita da pós-graduação. O academicismo, de acordo com Lévi-Strauss, configura-se como uma prática de distinção entre a produção primitiva e civilizada, uma vez que se configura como exigência de reproduzir os "grandes mestres". Conforme reflete, cada frente artística (impressionismo e cubismo) buscou à sua maneira refutar esse academicismo, uma vez que propuseram tendências estéticas que evidenciavam a individualidade e que se rebelaram contra o representacionismo e a canonicidade. Entretanto, a concretização de tal tentativa requereria uma reconstrução profunda e que compreendesse domínios para além da própria arte, uma vez que o movimento de reconstituição, referenciação e,

---

<sup>9</sup> Apesar de Lévi-Strauss se inscrever na antropologia estruturalista, que se diferencia em certos aspectos das referências primordiais desta tese, consideramos sua reflexão relevante para as provocações propostas na seção.

consequentemente, repetição daqueles que ocupam o panteão acadêmico está impregnado em nossa sociedade historicamente.

Apesar das ressalvas necessárias, visto que o contexto enunciado por Lévi-Strauss é outro, entendemos como pertinente a problematização acerca do “academicismo de significado” que migra para o “academicismo de significante”, problemas estes que também visualizamos no contexto da escrita na pós-graduação. Em paralelo a essas considerações, e em recuperação aos dados quantitativos debatidos na seção anterior, observamos que há no campo de visão dos pós-graduandos a busca por alcançar esse academicismo de significado (a identidade idealizada e, por vezes, romantizada do que é ser um pesquisador, um mestre, um doutor), por meio do academicismo de significante (tentativa de representar essa identidade no campo verbal, por meio do uso de signos que imprimam uma enunciação específica, compatível com a classe social acadêmica e com a expectativa de periódicos de alto impacto nos quais, por via de regra, somente pesquisadores socialmente relevantes terão espaço).

Podemos, desse modo, observar essas colocações a partir da lente bakhtiniana, quando trazemos para o bojo da discussão as críticas do Círculo ao subjetivismo idealista e ao objetivismo abstrato, com os quais o academicismo revela afinidade.

De maneira específica, pontuamos que o subjetivismo idealista, embasado na ideia de “ato discursivo individual e criativo como fundamento da língua” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 148) e fundado em uma perspectiva que centraliza o psiquismo individual como fonte dessa língua, está em afinidade ao que se define por academicismo de significado. Sendo o academicismo de significado uma concepção lato que produz projeções sobre a academia, bem como quais são os comportamentos e idealizações ao sujeito que adentra essa esfera, encontramos aproximações com a corrente subjetivista idealista, visto que impõe um sujeito acadêmico modelizado e, consequentemente, deslocado das relações dialógicas intrínsecas de sua constituição humana, estilística e autoral com o texto, os outros e o seu tempo-espaço.

Ainda, desenvolvemos essa percepção ao problematizarmos que o academicismo de significado, tal qual o subjetivismo idealista, impulsiona uma



visão dualista que “acaba por divorciar ciência e vida, conhecer e agir, homem e realidade” (FREITAS, 2003, p. 286). Em contraponto, valemo-nos do pensamento do Círculo, uma vez que estabelece crítica a esse tipo de deslocamento pouco produtivo. “Bakhtin, contrapondo-se a essa reificação e fragmentação do homem se dispõe a pensar a pesquisa como uma forma de compreender a própria condição do homem” (Idem).

Em continuidade, observamos que o objetivismo abstrato está em consonância ao academicismo de significante. O objetivismo abstrato, perspectiva afim à linha de pensamento saussureano e à qual o Círculo desenvolveu crítica, estabelece uma concepção de língua em “ruptura entre a história e o sistema da língua em seu corte extra-histórico ou sincrônico” (VOLÓCHINOV, p. 158). Do mesmo modo, na esfera acadêmica o academicismo de significante reaviva essa noção a partir da não aceitação de que a linguagem, mesmo quando utilizada para suprir aspectos técnico-científicos, é constituída de uma plasticidade que se retroalimenta de seu estatuto social, histórico e ideológico, inerente às esferas de atividade humana.

Desse modo, podemos afirmar que o academicismo de significante, por fazer interface com o objetivismo abstrato na vida da pós-graduação contemporânea, está manifestado em um enquadramento arbitrário da língua em seu acontecimento no texto acadêmico, sobretudo em sua falha ao assumir que “diferentes contextos de uso de uma palavra são compreendidos como se estivessem posicionados no mesmo plano” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 197). Desse modo, seguindo a proposição de que “a palavra acompanha toda a criação ideológica como seu ingrediente indispensável” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 100), criticamos o academicismo de significante, comumente manifestado na sobreposição universalista e tecnicista da língua em despeito à projeção autoral do sujeito frente à linguagem. A partir de tal observação, destacamos que a academia e suas práticas (sobretudo as letradas) não se configuram como um corpo indivisível, mas sim como um constructo social, permeado de vozes e demandas linguísticas, discursivas e ideológicas que a humanizam.

A partir dessa interface, observamos que o academicismo pode ser conceituado como uma construção identitária, social, linguística e discursiva que

baliza direta e indiretamente a vida de pesquisadores, sejam eles experientes ou iniciantes. Teríamos dificuldade em apontar algo ou alguém que vivencie o academicismo integralmente, visto que o entendemos como constructo identitário manifestado de maneira pulverizada na vida dos pesquisadores contemporâneos, por exemplo na corrida neoliberal<sup>10</sup> do produtivismo acadêmico, na reprodução acrítica de determinados moldes linguístico-discursivos de redação acadêmica, no não reconhecimento de que as condições econômicas, políticas e sociais impactam diretamente a qualidade do que se produz nas universidades historicamente etc. Os exemplos desse parágrafo não obedecem a uma recorrência ou uma intensidade específicas, porém são rastros importantes à presente tese, pois impactam de maneira significativa as relações do sujeito com sua escrita e, conseqüentemente de maneira mais ampla, com sua autopercepção enquanto pesquisador em formação.

Altamirano e Serna (2011, p. 1232-1233) tecem reflexões que permitem embasamento ao que defendemos sobre a busca idealizada de uma identidade de sujeito cancelado a enunciar na esfera acadêmica. Os autores traçam características a respeito do que seria necessário ao jovem pesquisador para se tornar um “falante autorizado” nesse contexto:

Tornar-se um falante autorizado requer não apenas se apropriar de novos conhecimentos provenientes da obrigatoriedade de revisão da literatura sobre a temática. Também requer o reconhecimento das formas discursivas de cada disciplina [...]. Tornar-se um falante autorizado também implica um processo de construção identitária e não exclusivamente um esforço de identificação e desenvolvimento textual e retórico. Quem observa um ambiente de pesquisa científica notará que existe um fascínio por princípios de pesquisa, objeto de estudo, procedimentos experimentais. Há um trabalho intenso que não é regulado pelos horários convencionais. Há muito trabalho em comum e esforço colaborativo. Mas os ambientes de pesquisa também podem ser altamente competitivos, hierárquicos e intimidantes, que em alguns casos (mulheres, minorias étnicas) pode ter efeitos estigmatizantes.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> Nesta tese tomamos a noção de neoliberalismo no contexto educacional e acadêmico a partir de Saunders (2007, p. 4), ao afirmar que “a educação não é mais vista como um bem social intrínseco valor, mas em vez disso foi reconceitualizada como uma mercadoria que um aluno compra para seu próprio ganho”.

<sup>11</sup> *Convertirse en hablante autorizado exige no solo apropiarse de nuevos conocimientos a partir de la obligada revision de la literatura sobre el tema. Exige tambien reconocer las formas discursivas propias de cada disciplina [...]. Llegar a ser hablante autorizado implica tambien un proceso de construccion identitaria y no exclusivamente un esfuerzo de identificacion y desarrollo textual y retorico. Cualquiera que se asome a un sitio de*

O processo de autorização identitária observado por Altamirano e Serna é tido para a presente tese como campo de visão importante na compreensão e consequente problematização do academicismo. Com base no que apontam os autores, podemos afirmar que o academicismo se inscreve na vida da comunidade acadêmica como uma normatização identitária à qual todos, com mais ou menos dificuldades ou resistência, estarão filiados sob a constante penalidade da não existência nessa esfera. Em outras palavras, afirmamos que o academicismo se configura como um estado identitário idealizado, retroalimentado por condições supra-estruturais que atravessam a sociedade contemporânea e que resvalam nas diversas esferas de atividade humana, como a pós-graduação. Consequência dessa configuração na escrita se dará na experiência com a linguagem acadêmica deixar de ser um processo de emancipação responsiva e responsável para se tornar um representacionismo de que o *homo academicus* (BOURDIEU, [1984], 2013) foi comprovadamente evidenciado diante de seus pares.

Em virtude da provocação já deixada no título desta seção e das questões observadas nas linhas anteriores, cabe perguntar: o pesquisador em formação busca o academicismo? A partir do que problematizamos e do que temos de discussão deste capítulo de abertura, respondemos: não, deliberadamente. Afirmamos, entretanto, que, por uma questão estrutural da própria socialização acadêmica, o ser/estar acadêmico torna-se uma condição *sine qua non*, ora romantizada ora institucionalmente imposta, a todos que adentram esse espaço, fomentando rastros para a instalação de uma visão academicista. Assim, há uma conjectura estrutural que impulsiona o academicismo na vida dos pesquisadores contemporâneos, que estabelecem relações diversas com essa presença. Conforme já pontuamos anteriormente, essa busca/rejeição ao academicismo não é uniforme, caráter este que também demarca a singularidade de cada sujeito frente à vivência da pesquisa e escrita.

---

*investigacion científica observara que hay fascinacion con los principios de la investigacion, el objeto de estudio, los procedimientos experimentales. Hay trabajo intenso que no es regulado por los horarios convencionales. Hay mucho trabajo en comun y esfuerzo colaborativo. Pero los entornos de investigacion pueden tambien ser altamente competitivos, jerarquicos e intimidantes, que en algunos casos (mujeres, minorias etnicas) pueden tener efectos de estigmatizacion.*

Em face dos temas desta seção e dos respectivos posicionamentos e problematizações construídos, levantamos algumas demandas específicas, tomadas como constitutivas desta tese e das quais destacamos duas. A primeira delas é uma busca, por mais desafiadora que seja, do fio histórico que amarra as relações abissais do sujeito com a linguagem na esfera acadêmica. A segunda é o olhar não generalizado ao pesquisador em formação.

Acerca da primeira demanda, conforme temos defendido ao longo da seção, o olhar histórico às práticas de letramento acadêmico assume um caráter estratégico contra uma postura anacrônica acerca da linguagem. Cabe, portanto, entender o problema da escrita na pós-graduação como processo que se acumula de experiências múltiplas e historicamente situadas com a linguagem. Dessas vivências são estabelecidas lacunas, dissonâncias e descontinuidades que se refletem na prática da escrita na pós-graduação. Desse modo, há a necessidade de levar esses conflitos para dentro das práticas de letramento acadêmico, a fim de que conheçamos os sujeitos atendidos por suas propostas.

A segunda demanda, que coaduna com a primeira, move-nos para o cerne do desafio, isto é, o sujeito em sua complexidade, mobilidade identitária e descentralização (HALL, 2006). Ao reconhecermos seu caráter instável, com atravessamentos históricos, políticos, ideológicos e sociais, somos inviabilizados de observá-lo em inércia ou estereotipado pela esfera em que enuncia. Desse modo, é preciso ressignificar a postura de análise: as singularidades, os movimentos de quebra e os traços que fogem à homogeneização passam a assumir centralidade, pois neles teremos parâmetros vivos de como (re) pensar as relações linguístico-discursivas na esfera acadêmica.

A presente seção, que a princípio buscou traçar parâmetros norteadores à tese sobre a abordagem e os escopos escolhidos para a observação da identidade, lança encaminhamentos preliminares ao próximo capítulo, sobretudo por seu reconhecimento da demanda histórica e identitária que percorre o processo da escrita na pós-graduação. Em busca dessa inquietação, daremos enfoque a esse tema nas páginas seguintes a partir das práticas de escrita na escola básica, item que nos proporciona um olhar ampliado sobre o problema.

## 2 ANTES DA ACADEMIA: DISCUTINDO LACUNAS PRECEDENTES À ESCRITA NA PÓS-GRADUAÇÃO

Construímos no presente capítulo arguições teórico-práticas sobre o ensino-aprendizado da produção de texto, recorrendo ao contexto da educação básica e a diretrizes que regem o sistema escolar como referência da discussão. Buscamos, desse modo, compreender os desafios com a linguagem na esfera acadêmica como decorrência de paradigmas sobre a produção de textos oriundos do contexto escolar, e que precisam ser levados em consideração pela academia, na perspectiva de superarmos lacunas como a valoração negativa atribuída ao processo da escrita da dissertação ou da tese.

Justificamos a produção do capítulo por defendermos que a problematização da escrita na pós-graduação, bem como as discussões dentro dos letramentos acadêmicos, precisa construir-se enquanto perspectiva que parta da interface com a escolarização formal e os processos de ensino e avaliação no sistema escolar. Afinal, a pós-graduação não se caracteriza dentro do campo educacional como esfera que introduzirá bases epistemológicas em linguagem, mas sim que trabalhará a partir de expectativas formativas advindas da experiência com a escola básica e graduação.

Ao utilizarmos um exemplo da ementa da disciplina “Pesquisa e Escrita Acadêmica”, oferecida pelo Programa de pós-graduação em Letras, da Universidade Federal do Espírito Santo<sup>12</sup>, notamos que a bibliografia concentra-se em temas como gêneros acadêmicos, normas técnicas para dissertações e teses, metodologia científica, entre outros tópicos afins. Destacamos nessa proposta uma concepção e expectativa sobre a linguagem na escrita da pós-graduação como um processo que já percorreu determinado percurso formativo e que se encontra em um novo patamar de acontecimento com adaptações linguísticas e procedimentais, dentro de práticas linguístico-discursivas previamente bem estabelecidas em etapas anteriores, como a graduação e a escola básica.

---

<sup>12</sup> Disponível em <http://letras.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGL/detalhes-de-disciplina?id=PLET-6551%20%20%20%20%20%20>. Último acesso em 26/04/2020.

Desse modo, refletimos se a coexistência das esferas escolar e acadêmica (graduação e pós-graduação) na vida do sujeito estudante está sistematicamente alinhada no que diz respeito aos processos educacionais em linguagem, ou se há incongruências e lacunas que podem ser base da problemática principal desta tese: a escrita na pós-graduação com prática de dessubjetivação.

Para realizar o estudo que busca discutir tais questões, organizamos o presente capítulo em quatro seções, nas quais refletiremos sobre como compreendemos a dessubjetivação na esfera escolar, a escolarização dos gêneros discursivos, a sistematização e prática da autoria na escola e na academia (focalizando continuamente a pós-graduação) e as formas de interseção dialógica entre escola e academia na formação em linguagem do sujeito pesquisador.

Para a primeira seção, problematizamos o (não) lugar do sujeito na e pela escrita. Para construir tal perspectiva, utilizamos os trabalhos de Vidon (2013; 2014) acerca da dessubjetivação na produção de texto na esfera escolar, a fim de entendermos os movimentos institucionais que, desde a escola básica, enquadram e excluem as subjetividades em nome do alcance de um processo de produção textual idealizado. Enxergamos o cenário tratado por Vidon como importante para transpor um olhar qualificado à esfera acadêmica (o que abarca tanto a graduação quanto a pós), nosso alvo principal. Observamos de que maneiras a dessubjetivação na produção do texto escolar impacta a relação do estudante com a linguagem e com o gênero do discurso, movimentando contrapontos que nos permitam entender como esse movimento se constrói como paradigma em outras etapas formativas pós-escola básica.

Na segunda seção, recorreremos ao estudo dos gêneros do discurso, tomando a perspectiva bakhtiniana como referência. Ao reconhecermos a construção dialógica do gênero na eventicidade da vida, sendo a escrita um ato responsivo e responsável desse evento, problematizamos a forma como o conceito de gêneros discursivos está implantado na educação básica, a partir do que pregam os documentos oficiais. Com base nessa análise, problematizamos a forma com que os gêneros foram transferidos para o sistema escolar e de que

modo tal transferência afeta a própria prática com os gêneros acadêmicos, requeridos posteriormente na pós-graduação.

Na terceira seção, promovemos uma discussão entre esferas escolar e acadêmica, tomando como perspectiva a concepção e sistematização da autoria no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em contraste com a noção de autoria comumente compartilhada em manuais de escrita acadêmica. Buscamos, a partir desse contraponto, debater como as disparidades entre ambos os paradigmas se constroem de maneira não complementar na vida do pós-graduando, impactando constitutivamente a formação da identidade do autor-pesquisador.

Por fim, na quarta seção fazemos uma leitura de como a esfera acadêmica e a escolar podem se inter cruzar, constitutiva e dialogicamente, através do programa de Iniciação Científica Júnior (doravante ICJ). A partir das bases históricas e sociais que compõem a ICJ, trazemos alguns encaminhamentos dentro dos estudos da linguagem que corroboram a defesa de que há a possibilidade de se estabelecer interfaces menos abruptas entre a escola básica e a acadêmica, por meio de práticas que permitem ao sujeito estudante uma vivência múltipla e significativa com a linguagem pela socialização com a práxis científico-acadêmica.

## **2.1. O (NÃO) LUGAR DO SUJEITO PELA ESCRITA: COMPREENDENDO O PROCESSO DE DESSUBJETIVAÇÃO NA ESFERA ESCOLAR**

Dando continuidade às considerações já trazidas na tese sobre impactos da escrita na vida do sujeito, partimos para mais uma compreensão, com destaque, desta vez, à amplitude dessubjetivadora da escrita, em práticas da/na esfera escolar.

Desse modo, o objetivo principal da reflexão proposta é discutir o processo de dessubjetivação (AMORIM, 2001) no plano da escrita no contexto acadêmico da pós-graduação como reflexo da dessubjetivação na escrita escolar. Entendemos a escrita na pós-graduação não só como elaboração de um produto textual, a dissertação de mestrado ou tese de doutorado, mas

também em seu sentido enunciativo, enquanto atividade humana que concretiza as vozes discursivas no plano da palavra. Para Vidon (2012, p. 423), dessubjetivação é compreendida como “apagamento de marcas subjetivas tanto do eu quanto do outro” no plano da atividade textual-discursiva. Apropriamo-nos dos trabalhos de Vidon sobre a dessubjetivação na produção textual, que em sua proposta aborda a problemática com foco na escola básica, com relevantes contribuições à discussão da redação dos vestibulares e do Enem. Partindo desse caminho já trilhado, nesta seção ampliamos o trabalho de Vidon, transpondo-o para o cenário da pós-graduação. Discutimos, com isso, a possibilidade de haver movimentos similares relacionados à dessubjetivação na produção de textos da escola básica à universidade, na perspectiva de entendê-la como processo que se reitera em múltiplas esferas, apresentando roupagens e demandas diferentes.

Entre 2006 e 2016, Vidon desenvolveu, junto ao PPGEL/UFES (Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo), com a colaboração de estudantes da graduação, através da Iniciação Científica e da pós-graduação (FRANCO, 2008; OLIVEIRA, 2009; RICARDO, 2011, para citar alguns), o projeto de pesquisa “Subjetividade e dessubjetivação em enunciados argumentativos produzidos em esfera escolar: gênero, estilo e autoria”. No referido trabalho, foram discutidas questões relacionadas a concepções, práticas pedagógicas e interações com a linguagem no contexto da produção textual na esfera escolar, focalizando o ensino médio.

A partir da análise de textos produzidos em propostas linguístico-pedagógicas da esfera escolar, os projetos e subprojetos desenvolvidos investigavam de que formas a argumentação, o estilo e a autoria eram (ou não) construídos no plano da escrita em diálogo com a subjetividade discente.

As questões que nos propomos a investigar se fazem pertinentes, no momento, tendo-se em conta as mudanças propostas para o ensino de língua portuguesa nos últimos vinte anos, pelo menos (ROJO, 2008; GOMES-SANTOS, 2004). Particularmente em relação ao “ensino de redação”, todas essas propostas de mudanças nas concepções de língua, linguagem, texto e discurso culminaram em propostas de ensino e de produção de texto que procuram se distanciar das tradicionais, fundamentalmente tipológicas e temáticas (as famosas “Minhas férias”, “A importância do livro”, etc.) (VIDON, 2013, p. 744).



Com base na perspectiva bakhtiniana da linguagem, envolvendo, assim, a evocação de conceitos primordiais ao estudo da produção de texto, como a subjetividade, os gêneros do discurso e o diálogo bakhtiniano, estabelecia-se a proposta de refletir, a partir da análise de exercícios de escrita produzidos na escola, se era dada ao aluno a oportunidade de construir textualmente um processo de enunciação dialógico, que proporcionava a tensão de sua perspectiva subjetiva frente ao texto, ou se cerceamentos linguístico-discursivos conduziam o estudante a montar o texto de maneira dessubjetivada.

Diante dessa possibilidade de se pensar o sujeito e a linguagem frente à materialidade do texto, evocando aspectos que analisam a subjetividade no plano da enunciação escrita, refletiremos sobre algumas pontuações de Vidon sobre a *pedagogia da dessubjetivação*, para, sequencialmente, transpor e refletir essa concepção para o contexto de escrita na pós-graduação, identificando possíveis similaridades e rupturas.

Vidon e Santos (2011), a partir da análise de propostas de produção textual em livros didáticos, definem o que seriam estratégias de dessubjetivação, isto é, movimentos da escola formal que, na perspectiva de fortalecer práticas com a linguagem compatíveis aos processos seletivos envolvendo produção textual (como o Enem e vestibulares), desenvolviam parâmetros linguísticos para o texto ideal que interferiam e silenciavam a discursividade do sujeito estudante, transformando a redação em uma arena sem tensão, na qual apenas haveria o autor universal, lógico e racional.

O objetivo principal do ensino dos gêneros dissertativo-argumentativos nas escolas tem sido concebido, conforme revelam os materiais didáticos analisados (AMARAL, 2000; CEREJA & MAGALHÃES, 2003; JORDÃO & BELEZZI, 2005), como um processo linguístico-pedagógico de dessubjetivação discursiva. Supõe-se que esses gêneros exijam uma objetividade, uma imparcialidade, apesar de, muitas vezes, os textos dos próprios alunos apresentarem marcas singulares de subjetividade. (VIDON; SANTOS, 2011, s/p).

O incômodo relatado baseia-se na constância de propostas que requerem do estudante da escola básica um posicionamento sobre determinada problemática, o que demandaria a tensão discursiva entre as ideologias do discurso institucional e as suas próprias, ao mesmo tempo em que deve suprimir suas marcas subjetivas por enquadres textuais que as removam do texto.

A dessubjetivação denunciada pelos autores pode ser percebida em dois pontos cruciais. O primeiro apresenta-se na requisição de um ponto de vista com o qual o produtor do texto pode não ter uma relação dialogizada e identitária, mas que precisa ser apropriado e apresentar-se de maneira convincente no texto, a partir de uma retomada subalterna dos textos fornecidos pela proposta, ou até mesmo pela valoração dada ao tema na forma como o exercício de redação é construído. O segundo, que aparentemente coexiste de maneira contraditória ao primeiro, é a requisição de que o ponto de vista dado precise ser construído textualmente com apagamentos das marcas do sujeito, que vão desde a omissão de desinências verbais de 1ª pessoa do singular e plural à rigidez no estilo avaliado como correto para o gênero demandado.

Ainda em discussão à forma com a qual o estudante precisa se apresentar enquanto autor do texto na pedagogia da dessubjetivação, Vidon (2012, p. 424) detalha algumas características que se estabelecem a partir desse sistema, que são

[...] distanciamento do enunciador em relação ao destinatário, ao objeto-do-discurso e a si mesmo, constituindo uma "imagem de Autor" idealizada historicamente pelo gênero "dissertação escolar". Em geral, em relação aos gêneros dissertativos, sua apropriação implica a assunção de um enunciador *dessubjetivado*, isto é, esse enunciador deve ser o mais objetivo possível, distanciando-se efetivamente do objeto em discussão, mostrando-se neutro, imparcial. (grifo do autor).

Apresentamos as considerações de Vidon sobre o enunciador dessubjetivado, enquanto um dos produtos da pedagogia da dessubjetivação, que a escrita precisa ser, na linha final desse tipo de processo, um todo ilusório, já que está em constante busca de uma aparência textual específica, ao camuflar modalizadores (inter) subjetivos, e discursiva, na tentativa de se produzir um discurso pautado na lógica avaliativa e não como refração dialógica de uma enunciação que se concretiza na linguagem verbal escrita.

Outros pontos que perpassam as contribuições de Vidon acerca do que concerne a dessubjetivação são o gênero, o estilo e a autoria, percebidos como elementos que são afetados por esse processo e que ganham novas roupagens na produção textual cerceada pela lógica da omissão subjetiva.

Importa destacar que as pesquisas de Vidon e de seu grupo, naquele momento estudantes de graduação desenvolvendo projetos de iniciação científica e mestrados em estudos linguísticos, nas linhas de Estudos Textuais-Discursivos e de Linguística Aplicada, nos permitem considerar que a dessubjetivação na produção textual escolar não deve ser enxergada como um processo dicotômico. Em outras palavras, a análise que busca levantar indícios de dessubjetivação na materialidade do texto não se constrói de maneira dualista, que revela aquilo que o autor, texto ou proposta de escrita é ou não é. De outra maneira, a análise que alcança como resposta processos de dessubjetivação reveste-se de critérios, com base na perspectiva bakhtiniana primordialmente, para lançar um olhar crítico a constituintes basilares do todo textual, sendo estes o gênero, o estilo e a autoria.

Como já mencionado, a proposta de debate acerca da dessubjetivação tem como base teórico-filosófica os postulados do Círculo de Bakhtin, o que nos permite considerar que gênero, estilo e autoria, quando exercidos fora de sua dinâmica viva com a linguagem, realizam-se de maneira dessubjetivada.

Vidon, a partir da noção de constituição “relativamente estável” (BAKHTIN, 2011) do gênero discursivo, explicita quais seriam as reais dinâmicas na inter-relação do sujeito no processo da escrita, considerando o contexto da escola regular:

[...] no processo de apropriação de um gênero (utilizamos aqui a noção de apropriação no sentido bakhtiniano de tornar própria uma palavra que é alheia; mas esse tornar própria é, dialeticamente, permanecer alheia, tornando-se, assim, palavra alheia-própria-alheia), esse gênero não está pronto para o sujeito, não está constituído. Ele está, ao contrário, em constituição (GERALDI, 1995; GERALDI et al., 2008), em processo de apropriação. Ao mesmo tempo, o sujeito nunca estará plenamente acabado, terminado, concluído, como se fosse um produto, um artefato. A relação do sujeito com os gêneros será sempre inacabada, inconclusa. (VIDON, 2012, p. 422).

Com base na defesa de Vidon sobre a apropriação do gênero no plano real de interação do sujeito com a linguagem, podemos compreender que a dessubjetivação no gênero se dá na negação de sua existência situada, isto é, que dialoga histórica e socialmente com os sujeitos que dele fazem uso, movendo-se e transformando-se de acordo com demandas concretas de vivência com a linguagem.

O gênero bakhtiniano é um modo de dizer que tem suas regras e suas finalidades engendradas socialmente, o que confere a todo discurso o caráter de uma prática social. Aprender a falar não consiste apenas em aprender uma língua, mas também a falar em diferentes gêneros. As regras e as finalidades dos gêneros não são nunca inteiramente explícitas, e sua aprendizagem exige a mesma competência que exige uma língua, isto é, a de poder deduzir as regras a partir do uso que fazem os outros (AMORIM, 2001, p. 14).

Dessubjetivar o gênero, em nossa leitura, é retirar de sua constituição a vivência situada do sujeito que dele se utilizaria para existir alteritariamente via linguagem. Em outras palavras, reconhecemos que o gênero discursivo, na perspectiva bakhtiniana, é meramente conceitual se seus constituintes (conteúdo temático, o estilo e a construção composicional) não forem considerados ante um sujeito vivo, ético e responsivo que os movimenta na concretude da vida e das relações sociais.

Ainda, consideramos que não apenas o afastamento do sujeito revela-se como processo de dessubjetivação no gênero discursivo, mas também a proposta de o calar, ou de trocá-lo por outro institucionalmente maior que responda diretamente ao que se acorda como ideal, especificamente no processo de avaliação de texto, que aprofundaremos em seção posterior.

Esses estudantes, portanto, enquanto sujeitos-de-discurso, são orientados, na produção textual, a “modelar” seus enunciados a determinados gêneros (protótipos de dissertação, narração, carta, crônica, entre outros), adequando-se dialógica, estilística e composicionalmente a eles. Isso também significa se apropriar de tons discursivos (entoações, apreciações valorativas [VOLÓCHINOV, 1976]) típicos desses gêneros (VIDON, 2012, p. 423).

Destacamos que os tons discursivos, constantemente engendrados na didatização de gêneros discursivos (o que inclui o aprendizado sobre a construção de uma dissertação ou tese), carregam em si uma mecânica do fazer, impondo, na pedagogia da dessubjetivação, uma forma arquitetônica alheia-autoritária, externa ao sujeito e, por consequência, afastada de uma construção dialógica de sentidos. “Chama-se mecânico ao todo se alguns de seus elementos estão unidos apenas no espaço e no tempo por uma relação externa e não os penetra a unidade interna do sentido” (BAKHTIN, 2010, p. 33).

Atrelado à discussão do gênero está também o debate sobre o estilo. Bakhtin (2011, p. 266), a respeito dessa correlação, afirma que

A relação orgânica e indissolúvel do estilo com o gênero se revela nitidamente também na questão dos estilos de linguagem ou funcionais. No fundo, os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação. Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos.

Com base na concepção de estilo em Bakhtin, Vidon propõe que esse conceito merece também atenção ao estudo da dessubjetivação na produção textual. Tal processo, que demanda perceber a organicidade da linguagem com a construção do gênero e seus lugares sociais, ao mesmo tempo se mostra uma oportunidade ao sujeito de exercitar um olhar alteritário, reconstruindo a materialidade linguística de seu texto em busca do diálogo com o outro. Contudo, destacamos novamente que as relações situacionais e discursivas revelam de que modo o alteritário torna-se autoritário, principalmente quando o outro ao qual o sujeito enuncia se estabelece não horizontalmente, mas sim como representação de seu avaliador ou censor. Assim, temos uma perspectiva do estilo dessubjetivado, isto é, das adequações linguísticas e escolha lexical com base em pressuposições punitivas pela linguagem escolhida, e não por uma construção responsiva e responsável do sujeito com o seu texto.

Por fim, discutimos a autoria no processo de dessubjetivação. Ao problematizar essa questão na investigação da didatização da dissertação escolar, Vidon (2012) elenca a autoria como processo de construção do que o discente executa perante o diálogo com o gênero e a proposta de produção textual. Contudo, a produção de textos da escola básica, a fim de alcançar os moldes avaliativos, tem sido forçada a colocar essa autoria em posição dessubjetivada

Os processos de enquadre discursivo-textual que o cronotopo avaliativo requer do sujeito estudante provocam a movimentação de um posicionamento aparentemente subjetivado, por precisar corresponder a uma idealização de subjetividade específica que precisa ser evidenciada na materialidade do texto. Todavia, o que se tem de fato é uma autoria dessubjetivada, visto que a tensão discursiva que o sujeito utiliza para construí-la será desconsiderada, já que pode divergir do que o exame em questão estipulará como aceitável.

Movimentos de dessubjetivação, de um lado, e de subjetivação, de outro, colocam o enunciador dissertativo-argumentativo em uma posição ideológico-enunciativa de conflito, tensão. Essa posição ideológico-enunciativa requer uma apreciação valorativa, que é constituída socialmente. Sem dúvida, essa tensão deixará marcas no enunciado, em seu processo de autoria (VIDON, 2012, p. 426).

Trazer as discussões das pesquisas de Vidon e de seus colaboradores sobre a dessubjetivação no processo de produção textual na esfera escolar é relevante para a presente tese, por fornecerem base sobre os desafios do (não) lugar do sujeito com a escrita desde sua formação básica, permitindo-nos traçar parâmetros de percepção acerca dos movimentos que se repetem integral ou parcialmente na esfera acadêmica.

Desta forma, a presente seção pôde indicar caminhos que transformam a dinâmica com a linguagem do sujeito em sua formação básica, deslocando-o para um movimento mecânico (BAKHTIN, 2010), o que o privaria da vivência com a linguagem como um ato responsivo e responsável. Consequentemente, as reflexões nos instigam a questionar se em outros estágios de formação intelectual, como a graduação e a pós-graduação, tais acontecimentos se repetem e se há institucionalizações da/com a linguagem que impulsionem uma escrita dessubjetivada. Em caso de uma afirmativa, chegaremos, pela via dos estudos da linguagem, à percepção de que há uma rede complexa de estratificações identitárias que define o (não) pertencimento de determinadas subjetividades a esferas de atividade humana, sendo a linguagem, especificamente a escrita, um objeto de chancela para reger esse tipo de inclusão.

A confirmação da hipótese refuta, por consequência, o simplismo presente na afirmação de que inadequações à escrita em determinadas esferas, como o contexto avaliativo do Enem ou a produção de uma dissertação ou tese, se dão única e exclusivamente por uma suposta incapacidade cognitiva ou psicoemocional. É preciso considerar que há um processo que incute padrões de texto e autoria durante toda a escolarização, e que serão referências ao sujeito diante de suas demandas de produção textual, mesmo que fora dessa esfera.

A fim de aprofundarmos a discussão sobre como se constituem as lacunas da escola à academia, discutiremos algumas leituras dadas ao gênero discursivo em diretrizes que regem o sistema escolar brasileiro. Sendo o gênero discursivo um dos destaques na pesquisa nacional como fator que compõe o problema da escrita na pós-graduação, tomamos como importante entender quais aspectos curriculares se envolvem na introdução desse gênero na vida do estudante da escola básica e como tais conceitos podem influenciar essa relação na esfera acadêmica.

## **2.2. GÊNEROS DISCURSIVOS NO SISTEMA ESCOLAR: DA IMPRATICABILIDADE À RESISTÊNCIA**

Nesta seção, abrimos espaço para uma discussão que é controversa, porém necessária aos estudos da linguagem e a suas perspectivas contemporâneas no âmbito educacional: afinal, a introdução e implementação do conceito de gêneros discursivos no sistema escolar podem ser consideradas impraticáveis?

Trazer à tona esse tipo de discussão em uma tese que não situa suas investigações na vida da escola básica pode parecer, a princípio, contraproducente. Entretanto, com base no que se apresentou na pesquisa nacional sobre a insegurança e sensação de despreparo dos respondentes frente à dimensão de um gênero acadêmico específico, no caso a dissertação e a tese (mais de 70% dos participantes), cabe investigarmos por que esse grupo da comunidade acadêmica brasileira, que vem de uma escola básica na qual o conceito de gêneros do discurso foi implementado há mais de vinte anos como parte de seu currículo, não se sente preparada para lidar com os desafios da produção textual em outras etapas formativas.

Diante de tal cenário, surgem as perguntas: de onde, de fato, essa insegurança vem? Tratando-se de uma autopercepção de despreparo, onde ela começa? Com base nessas perguntas iniciais, sobressai a possibilidade de pensarmos que cabe, para compreender a situação de escrita na esfera acadêmica, retomar o contexto de ensino-aprendizado de gêneros discursivos

na escola básica brasileira, analisando suas sistematizações e concepções, via documentos oficiais e contexto de avaliação que existem em nossa realidade.

Esclarecemos, antes de adentrar propriamente as discussões propostas, que ao longo da seção, ao utilizarmos a nomenclatura “sistema escolar”, não nos referimos, por exemplo, à escola em si ou às dinâmicas que ocorrem no dia a dia da sala de aula, na qual sujeitos buscam resistentemente construir e dialogar, mas sim à estrutura macro (muitas vezes motivo da resistência mencionada), que legisla e dá diretrizes ao que é e como deve ser a escola brasileira, sobretudo a pública, sem necessariamente estar atenta aos desafios reais dessa esfera, representada pelos textos de documentos oficiais de educação. Ademais, as percepções também são construídas a partir da visão e das minhas experiências, por ser professor de Língua Portuguesa da rede estadual de Educação Básica do Espírito Santo (SEDU-ES) e da rede municipal da Prefeitura de Vitória (SEME-PMV), além de ter atuado na rede particular. Desse modo, a seção em questão emana suas arguições teórico-filosóficas a partir da prática e do embate diários às diversas sistematizações que provocam as problematizações citadas.

Ao longo deste texto trabalhamos com os postulados bakhtinianos sobre gênero do discurso, não só em sua dimensão formal, mas em seu acontecimento na vida dos sujeitos que deles se utilizam para existir dialogicamente na e pela linguagem. Compreendemos que os gêneros do discurso, à luz do pensamento bakhtiniano, seguem o pressuposto social, histórico e dialógico da linguagem, que acompanha a perspectiva de Bakhtin e o Círculo. Mesmo o signo, elemento de partida que constituirá o gênero, é uma refração dialógica do sujeito que enuncia em meio à interação verbal ideologicamente. “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2011, p. 261). Ao propor a indiscutível constituição social, material e histórica do enunciado, Bakhtin nos leva ao entendimento de que os gêneros do discurso, sendo “tipos relativamente estáveis de enunciados” (p. 262), seguirão pela mesma via, tendo sua constituição na e pela interação social-verbal, isto é, discursiva. Filho e Torga (2011, p. 4), ao também refletirem sobre a noção de gênero discursivo, declaram que “o que constitui um gênero é a sua ligação com



uma situação social de interação, e não as suas propriedades formais”. Depreendemos, por consequência, que refletir sobre o gênero discursivo nos coloca frente a questões de caráter social, histórico, político e ideológico imersas na linguagem.

Em sequência ao pretendido, partiremos da discussão pautada na introdução formal dos gêneros discursivos no sistema educacional brasileiro, com os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), além de uma reflexão com as proposições de um documento mais recente, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), e suas implicações ao lugar dos gêneros discursivos na escola.

Publicados em 1997, os PCNs são documentos que contemplam as etapas de educação básica e obrigatória brasileira, tendo como objetivo principal fornecer orientações curriculares às escolas de todo o território nacional. Neles, há a especificação de abordagens e perspectivas sobre o ensino em todos os componentes curriculares obrigatórios do sistema educacional, a fim de cumprir acordos iniciados em 1990 na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida na Tailândia e que foi assinada por nove países, incluindo o Brasil<sup>13</sup>. Especificamente, na elaboração do documento para língua portuguesa, foram tratadas as perspectivas de linguagem que entrariam em vigor no sistema escolar, bem como a inclusão do conceito de gêneros discursivos, para se lidar com o ensino-aprendizado de leitura, compreensão e produção de textos, entendendo-os como objeto de ensino.

Em 2000, são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (também conhecidos como PCNEM), os quais utilizaremos como documento específico para compreender de que maneiras e sob qual olhar os gêneros discursivos são situados no sistema escolar e, conseqüentemente, na vida do estudante brasileiro que vivencia sua última etapa de formação obrigatória básica, visto que é a que faz mais interface com a esfera acadêmica, incluindo a graduação e pós-graduação.

---

<sup>13</sup> Autores como Frigotto e Ciavatta (2003), Saviani (2007) e Stieg e Alcântara (2017), entre outros, desenvolveram debates aprofundados a respeito.

Na página 21 do documento, há uma tomada de posição sobre a compreensão de gênero do discurso. De acordo com os PCNEM (2000, p. 21),

Os gêneros discursivos cada vez mais flexíveis no mundo moderno nos dizem sobre a natureza social da língua. Por exemplo, o texto literário se desdobra em inúmeras formas; o texto jornalístico e a propaganda manifestam variedades, inclusive visuais; os textos orais coloquiais e formais se aproximam da escrita; as variantes linguísticas são marcadas pelo gênero, pela profissão, camada social, idade, região.

No trecho, encontramos um posicionamento que comunga com os encaminhamentos basilares da proposta bakhtiniana a respeito do gênero discursivo: sua flexibilidade, natureza social e desdobramentos na arte e na vida cotidiana. Pela perspectiva abordada nos PCNEM, há uma relação indissolúvel com fatores sociais, que corroboram na construção de estilo desse gênero discursivo, recuperando o que é defendido pelo Círculo.

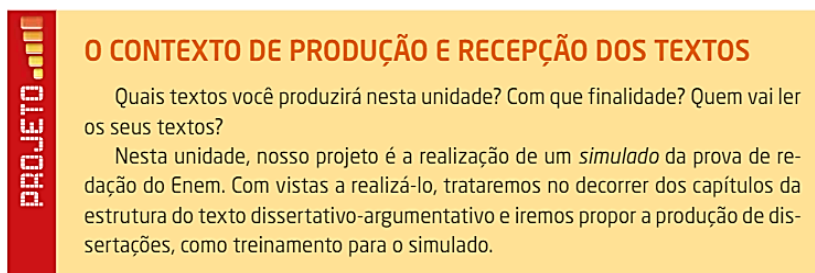
Consideramos que há um alinhamento bem desenhado pelos PCNEM no que diz respeito à flexibilidade do gênero, o que retoma a concepção bakhtiniana de estabilidade relativa. Todavia, encontramos um fator complicador ao posicionar tal afirmativa no sistema escolar, que ainda preserva uma orientação tipológica sobre a produção de textos, dissociando o gênero de seu acontecimento na vida do sujeito estudante em seu percurso formativo dentro da escola. Compreendemos que essa concepção é consequência de uma apropriação pouco aprofundada por parte dos PCNEM aos postulados bakhtinianos acerca do gênero, ao transmitirem uma visão reduzida a questões linguísticas e com menos atenção aos aspectos sociais, históricos e ideológicos que o integram.

Apesar de termos um exemplo latente, que é a prova de redação do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), que em sua grade de correção elabora um tipo estabilizado de gênero para uma produção textual pautada em uma suposição de vivência e enunciação para fins avaliativos (BRAMBILA, 2017; BRAMBILA, VIDON, 2019), façamos primeiramente uma retomada em um exemplo de livro didático aprovado no PNLD (Programa Nacional do Livro

Didático)<sup>14</sup> e contemporâneo aos PCNEM de 2000, o que nos permite identificar a orientação tipológica mencionada anteriormente.

**Figura 1:** Introdução do gênero “dissertação” em livro didático de Língua Portuguesa (PNLD 2018).

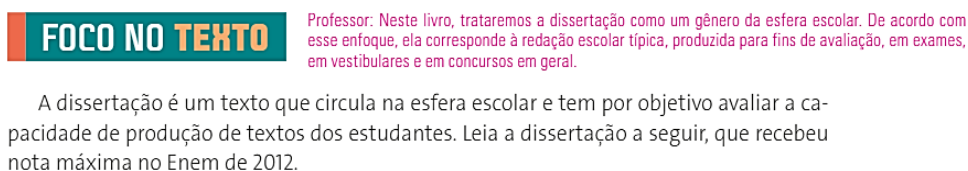
## A dissertação



**O CONTEXTO DE PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DOS TEXTOS**

Quais textos você produzirá nesta unidade? Com que finalidade? Quem vai ler os seus textos?

Nesta unidade, nosso projeto é a realização de um *simulado* da prova de redação do Enem. Com vistas a realizá-lo, trataremos no decorrer dos capítulos da estrutura do texto dissertativo-argumentativo e iremos propor a produção de dissertações, como treinamento para o simulado.



**FOCO NO TEXTO**

Professor: Neste livro, trataremos a dissertação como um gênero da esfera escolar. De acordo com esse enfoque, ela corresponde à redação escolar típica, produzida para fins de avaliação, em exames, em vestibulares e em concursos em geral.

A dissertação é um texto que circula na esfera escolar e tem por objetivo avaliar a capacidade de produção de textos dos estudantes. Leia a dissertação a seguir, que recebeu nota máxima no Enem de 2012.

**Fonte:** CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016.

Nesse excerto de introdução ao ensino do gênero dissertação no livro didático para ensino médio, em sua versão de manual para o professor, damos destaque positivo à proposição de contexto de produção e recepção, algo que faz interface com a proposta bakhtiniana. Todavia, e forçado pelo próprio contexto de vestibular/Enem, o referido material precisa prontamente abandonar já na etapa introdutória qualquer excedente à temática do texto para fins avaliativos, para alimentar medidas mais imediatistas que sustentam o neoliberalismo educacional contemporâneo: o treino de tipos estabilizados de texto com foco em aprovação em universidades, via Enem majoritariamente, posicionamento este que se comprova em “iremos propor a produção dissertações, como treinamento para o simulado”.

<sup>14</sup> Apesar de haver certa flexibilidade dentro das redes municipais e estaduais de ensino para a escolha de seus livros didáticos dentre os permitidos pelo Programa, importa salientar que um livro aprovado pelo PNLD já recebeu uma prévia avaliação e autorização do MEC (Ministério da Educação) para ser considerado ao uso nos próximos três anos letivos, fazendo caber as problematizações propostas.

Notamos também que há uma redução dos gêneros do discurso dissertativos a um único gênero, a dissertação, o que se motiva principalmente por suprir uma demanda mais imediata do contexto de avaliação do Enem, principalmente. Por consequência, essa proposta coloca de forma ainda mais contundente o gênero na esteira da abstração, afastando-o da concepção materialista histórico-dialética acerca da linguagem e da interação verbal, conforme o Círculo propõe. Outro dado interessante é que estamos lidando com um exemplo de livro didático de 2016, isto é, 16 anos após os PCNEM, porém com uma concepção sobre o gênero e o texto que pouco avança criticamente, reverberando perspectivas antecessoras às propostas por esse documento sobre essa prática com a linguagem.

Temos a clareza em nossa análise de que, quando lidamos com a dissertação escolar, não tratamos da mesma dimensão da dissertação acadêmica, de mestrado. Porém, importa problematizar que, a partir da forma como o Enem é colocado à vida da escola brasileira, compondo-se como um contexto de existência e enunciação (BRAMBILA, 2017b), impõe-se a necessidade de uma sistematização do gênero, alinhando-o àquilo que lhe é “típico”, conforme orienta o livro didático e as diretrizes da prova de redação do Enem. A partir dessa tipificação, uma prática específica na linguagem é estabelecida, colocando esse gênero do discurso para fora de sua função intersubjetiva, conforme defendem os postulados do Círculo.

Há um contexto neoliberal que precisa ser considerado quando tratamos da produção textual no sistema escolar e que se envolve a um nicho mercadológico desenvolvido em função do Enem. Em uma busca por anúncios de cursinhos pré-Enem dentro do site *Google* já se somam quase 80 mil empresas, físicas e digitais, que atendem a esse mercado, desconsiderando-se canais em plataformas de vídeo e aplicativos criados continuamente para suprir essa demanda. Atrelada a esse cenário está a escola que também é forçada a entrar nesse fluxo, ao qual sua estrutura não comporta o balanceamento entre a prática dialógica com a linguagem via gêneros e o cumprimento de metas quantitativas de alunos exitosos na avaliação do Enem.

Há, desse modo, um impasse com a linguagem que desvela uma incongruência entre a implementação dos gêneros discursivos no sistema escolar e sua própria constituição. Enquanto há uma proposição de envolvimento com a linguagem via gêneros do discurso posta nos PCNEM há cerca de 20 anos na história do sistema escolar brasileiro, há uma tradição tipológica e racionalista secular que ainda percorre a formação de toda a comunidade escolar (VIDON, 2017), além de fatores socioeconômicos, estruturais e neoliberais que forcem uma apreensão estereotipada do texto e de subjetividades idealizadas que o produzem, a fim de cumprir protocolos que se reverberarão em relatórios anuais de desempenho escolar, que nada ou quase nada refletem a realidade da educação brasileira.

Somamos a essa crítica as considerações de Paula e Gonçalves (2020, p. 18), ao questionarem estratificações ainda presentes no trabalho com o gênero discursivo dentro do contexto escolar contemporâneo:

Um dos pontos a serem questionados é o fato de os gêneros entrarem nas aulas apenas como pretexto, reduzidos a suportes para a realização de exercícios voltados à estrutura gramatical (como classificação de palavras, conjugação verbal, análise sintática, questões de ortografia e de acentuação, por exemplo). Quando a leitura aparece, isso ocorre em exercícios de decodificação. A desvinculação entre gênero, sociedade e as relações estabelecidas com a vida ainda impera. O estudo fica, então, estrutural e superficial, pois a unidade arquitetônica integral do gênero é desfeita e o enunciado se transforma em suporte para a análise sistêmica, fora do solo social, esvaziado de sentido. Por que isso ocorre? Talvez, pela maneira como o tema esteja explicitado nos documentos, com mescla epistemológica de bases teóricas e abordagens diversas.

A partir dessas reflexões é possível estabelecer apontamentos sobre esses estudantes que, mesmo não em totalidade, adentrarão as graduações e pós-graduações, esferas nas quais lidam com um processo de formação diferente, bem como com uma necessidade de contato e prática com gêneros discursivos em uma dinâmica não antes realizada. O contexto acadêmico de prática com gêneros discursivos, em linhas gerais, pressupõe que há no graduando ou pós-graduando uma gama de experiências<sup>15</sup> concretizadas com a linguagem, sobretudo a escrita, advindas da esfera escolar. Todavia, o que se resulta desse processo são tentativas de leitura e escrita frustradas. Há,

---

<sup>15</sup> Como a prática ou conhecimento prévio sobre a produção de resenhas, resumos, apresentação oral, pesquisa bibliográfica, que são temas/conteúdos previstos à escola básica.

certamente, fatores paralelos que se envolvem nesse cenário, mas o que se destaca são concepções linguístico-discursivas acerca dos gêneros discursivos entre a escola formal e a esfera acadêmica que não se complementam e que, em certa medida, até se anulam.

Ainda, compete refletir que essa relação ganha ainda mais forma quando nos deparamos com a prova de redação do Enem, que é a via majoritária de entrada para a vida universitária no Brasil contemporâneo. Dessa maneira, há um paradoxo instaurado: para adentrar a universidade, na qual se inclui a pós-graduação e onde será demandado trabalhar com gêneros discursivos de naturezas interacionais diferentes, o estudante precisa se apropriar de uma concepção tipológica e estagnada de texto, de autoria e de subjetividade na prova de redação que o selecionará.

O cenário se torna ainda mais complexo quando nos deparamos com o contexto de inovação e a potencialidade de quebra de paradigmas, que é basilar da esfera acadêmica. Dessa forma, o estudante que adentra esse espaço precisa realizar não só um movimento de reaprendizado e prática com os gêneros próprios da academia, mas também de superar um paradigma relacional com uma concepção de gênero da escola formal, alimentado por pelo menos doze anos de formação obrigatória, que pouco se complementa às expectativas praticadas na academia, na qual estão envolvidos gêneros que não reproduzem, mas que estabelecem relações sociais e hierárquicas, contribuindo para a identidade dessa esfera.

Ao avançarmos um pouco mais a leitura e a proposta da seção, deparamo-nos com uma publicação mais recente de política pública educacional do Brasil, representada pela implementação da BNCC, que passou por um período de avaliação popular, tendo sido aplicada como obrigatória a partir do ano de 2019 nas escolas públicas e privadas.

De acordo com o documento em questão, a BNCC se explica como

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se

exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2018, p. 7).

Em análise específica ao tratamento da concepção de gêneros do discurso para a escola formal, identificamos que não há, conforme ocorre nos PCNs, uma tentativa de delimitação teórica sobre a concepção de gêneros discursivos. Por outro lado, a BNCC explora práticas com o gênero do discurso em campos diversos, como artístico, jornalístico e científico.

Daremos enfoque ao campo da pesquisa e às formas com que a BNCC lança suas concepções de trabalho com o gênero, por compreendermos que é uma interface relevante entre escola formal e a esfera acadêmica. De acordo com a BNCC (2018, p. 496),

O campo das práticas de estudo e pesquisa mantém destaque para os gêneros e habilidades envolvidos na leitura/escuta e produção de textos de diferentes áreas do conhecimento e para as habilidades e procedimentos envolvidos no estudo. Ganham realce também as habilidades relacionadas à análise, síntese, reflexão, problematização e pesquisa: estabelecimento de recorte da questão ou problema; seleção de informações; estabelecimento das condições de coleta de dados para a realização de levantamentos; realização de pesquisas de diferentes tipos; tratamento dos dados e informações; e formas de uso e socialização dos resultados e análise.

Damos destaque às noções de campo das práticas e de habilidades presentes em uma mesma afirmativa do documento. Enquanto o campo das práticas se constitui de um princípio sociológico, as habilidades instauram-se em uma base mais cognitivista, o que se mostra como contradição epistemológica sobre a interação e a formação do sujeito em linguagem. Tal dado reforça algumas premissas lançadas no início da seção, movendo-nos à compreensão de que os documentos curriculares educacionais se apropriaram de maneira desordenada de postulados do Círculo, causando distorções que são sofridas pelos sujeitos da escola, conforme Valadares e Langa (2012, p. 37) refletem:

Cabe, aqui, destacarmos que a teoria dos gêneros foi tão fortemente difundida, passando, inclusive, a orientar documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que houve grande desgaste na teoria proposta por Bakhtin (1952/53), isto é, com sua difusão, um dos principais estrangulamentos teóricos refere-se à objetificação dos gêneros, prática adotada principalmente nas escolas de educação básica, o que fez com que os gêneros, que

deveriam ser instrumentos (porque instituem a interação), passassem a ser objetos de estudo, e a ação escolar tende a ser organizada, previamente, com a definição de quais gêneros serão estudados em cada série.

Há, apesar do conflito conceitual identificado, um contexto aparentemente animador sobre os gêneros do discurso no sistema escolar: afasta-se de um recorte puramente teórico e que descontextualizava o gênero como conteúdo programático, para concebê-lo na prática, envolvendo circunstâncias que em muito agregam para se reduzir as distâncias entre a formação da escola básica e o que vem a ser uma formação acadêmica/universitária.

Ao mesmo tempo que o documento estipula bases otimistas sobre uma ampliação do trabalho com o gênero do discurso na escola, cabe perguntar: de que maneiras o sistema escolar tem se aberto (e até se desconstruído) para abarcar esse tipo de prática com a linguagem? Pontuamos tal questionamento diante da necessidade de que se descentralize a tipificação e estereotipação do gênero, impulsionadas pelo contexto avaliativo, para produzir no sistema escolar, sobretudo no público, vivências e possibilidades com a linguagem como prática intersubjetiva da vida, da arte, da ciência etc.

Abrimos, com isso, um campo de problematização em torno da forma como o sistema escolar observa, pratica e valoriza a avaliação textual. Se levarmos em consideração o contexto massivo de treino<sup>16</sup> de um tipo específico de texto, com suposições de subjetividade e autoria para adentrar a esfera universitária, há um cenário pouco propício para que práticas diversificadas via gêneros do discurso aconteçam, ou então que aconteçam, mas de maneira protocolar.

Diante do que se expõe, consideramos preliminarmente que há vias de trabalho muito estreitas pelos documentos oficiais para afirmarmos que há uma proposta consistente e que respeite a base dialógica dos gêneros do discurso na escola. Seja pelos PCNEM ou pela BNCC, encontramos propostas que, ora são estritamente teóricas e ofuscam a interface que o gênero estabelece com a vida,

---

<sup>16</sup> Cabe mencionar que esse contexto já não é mais algo específico do 3º ano do ensino médio, visto que o número de “treineiros” (estudantes de outras séries do ensino médio que fazem o Enem para treinar sua performance) tem crescido ao longo dos anos, contabilizando 12% (616.673) dos inscritos no Exame de 2019, de acordo com o Inep (Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira).



ora lançam tarefas ao sistema escolar que se encerram em sua própria tradição avaliativa.

Dentro do cenário construído no parágrafo anterior, afirmamos que as propostas mencionadas se marcam como inviabilizações para os gêneros do discurso no sistema escolar, que ainda tem suas bases e práticas muito enrijecidas na tipologia para fins avaliativos. Por outro lado, há de se destacar que, na realidade escolar, ter uma visão pedagógica embasada na concepção dos gêneros do discurso como horizonte de possibilidade e prática intersubjetiva via linguagem é uma forma de resistir dialogicamente ao que se impõe paradigmaticamente sobre um sistema tão discrepante, heterogêneo e desamparado.

A partir das problematizações que se instauram, daremos enfoque a mais um item que se coloca paralelo à projeção do gênero discursivo no sistema escolar e que diz respeito à avaliação textual. Trataremos na próxima seção sobre a sistematização na avaliação textual da escola básica, a fim de discutir de que maneiras isso impacta a chegada e a concepção de produção textual do sujeito na esfera acadêmica, compreendida pela graduação e pós-graduação. Tomamos como base principal o contexto do ensino médio, focalizando como a autoria é colocada em avaliação, para, em contraponto, problematizar o que isso implica à escrita da pós-graduação.

### **2.3. SISTEMATIZAÇÃO DE AUTORIA EM AVALIAÇÃO TEXTUAL: UM CONTRAPONTO DE PERSPECTIVAS DA ESCOLA BÁSICA À PÓS-GRADUAÇÃO**

Para discutir aproximações e rompimentos entre práticas de autoria instituídas na escola formal e na esfera acadêmica, propomos na presente seção uma reflexão acerca da concepção dialógica de autoria, dentro do viés bakhtiniano, em contraste com expectativas de autoria na redação escolar, especificamente o formato avaliativo do Enem, e na redação científica, a partir do que é proposto em alguns manuais de escrita acadêmica para monografias, dissertações e teses.

Essa reflexão visa proporcionar mais bases para a problematização de que há um paradigma sobre o gênero discursivo e a produção textual advindo da escola básica que precisa ser repensado, quando o sujeito adentra a esfera acadêmica. Apesar de concebermos que há também na academia visões paradigmáticas e enrijecidas em certa medida pelos manuais, há complicadores presentes no rompimento entre o contexto escolar e o acadêmico que podem ser incluídos como fatores que contribuem à valoração negativa dada ao processo de se escrever uma dissertação ou tese.

Apesar de haver variáveis que precisam ser consideradas em cada caso de relação com o processo de escrita na pós-graduação, como pôde ser visto nos apontamentos individuais feitos pelos respondentes da pesquisa nacional, pautaremos nossas discussões naquilo que se coloca em documentos oficiais, como posicionamentos do Inep sobre a autoria do Enem, e no que se publica sobre o ensino da escrita acadêmica, em obras especializadas. Esses materiais serão as fontes para o estudo de contrapontos paradigmáticos que se colocam nessas duas esferas, para que discutamos em que medidas esses percursos são complementares, paralelos ou abruptos.

Feitas essas considerações, partiremos para noções basilares de autoria a partir do Círculo. Não é objetivo da seção trabalhar o conceito à exaustão, mas sim realizar um ato de leitura, fazendo interface com a esfera acadêmica<sup>17</sup>. Há um contexto literário subjacente nos escritos de Bakhtin sobre autoria, o que não nos impede de refletir sobre a potencialidade desse conceito em outros campos. Concordamos com Arán (2014, p. 5) em sua reflexão, ao afirmar que “as formas de vínculo do autor com uma obra, em particular a literária, é uma questão antiga que torna a aparecer na cultura contemporânea e que, no século XX, marca uma mudança de direção, especialmente quando incorpora como problema a relação do sujeito com a linguagem e a escrita”. É em torno desse marco, no qual estão inseridos o Círculo de Bakhtin e suas proposições a respeito da autoria que

---

<sup>17</sup> Para alcançar tal proposta, pretendemos focalizar o que dentro dos estudos bakhtinianos é conhecido como a terceira fase de produção de Bakhtin, que são escritos da década de 1960, nos quais discutiu a posição do autor no texto de linguística, filologia e ciências humanas (ARÁN, 2014).

também tomaremos direção para trabalhar e problematizar essa questão no contexto acadêmico.

Em “O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas” temos noções sobre texto e autor com as quais pretendemos alinhar as problematizações construídas até aqui. Ao defender que “onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento” (BAKHTIN, 2011, p. 307), Bakhtin propõe que observemos o texto e a interação dos sujeitos de maneira alteritária, situadas e estabelecidas via gêneros do discurso, como elementos concretos do fazer científico e da existência autoral nesse campo, no qual o autor é a “natureza geradora e não criada” (p. 315).

A respeito especificamente do autor, encontramos a defesa de sua construção pela via dialógica, incompatível com uma suposição de existência monovocal.

É possível que toda palavra sem objeto e monovocal seja ingênuo e imprestável para uma criação autêntica. Toda voz autenticamente criadora sempre pode ser apenas uma *segunda* voz no discurso. Só a segunda voz – a *relação pura* - pode ser até o fim desprovida de objeto, sem abandonar a sombra substancial figurada. O escritor é aquele que sabe trabalhar a língua estando fora dela, aquele que tem o dom de falar indireto. (BAKHTIN, 2011, p. 315, grifo do autor).

Há um ponto constitutivo do autor em Bakhtin que está na defesa da inviabilidade da palavra sem a voz do outro. Desenvolve-se, a partir desse excerto, a concepção de que tratar o autor enquanto consciência e voz na materialidade do texto está no campo teórico, explicativo, mas que na compreensão e prática lidamos com, pelo menos, duas consciências e sujeitos, o autor e o outro. Assim, o autor em Bakhtin relaciona-se dialogicamente com outras vozes do discurso que costuram e proporcionam sua autoria, visto que sozinho na prática pouco ou nada faz. Portanto, para Bakhtin, as relações dialógicas são basilares ao autor.

Tal processo se estende, também, em uma diferenciação entre as relações dentro do enunciado e dentro do sentido. Enquanto as relações dentro do enunciado do ponto de vista sistêmico-linguístico são de índole lógico-objetiva, as relações de sentido se concebem dialogicamente. Entretanto, cabe realizar um movimento proposto pelos escritos bakhtinianos de que esses

enunciados são construídos a partir das relações de sentido, tornando-se consequentemente dialógicos no processo da produção discursivo-textual do autor. “Onde não há palavra não há linguagem e não pode haver relações dialógicas. [...] As relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 323).

Portanto, há nas concepções sobre o autor em Bakhtin uma esteira de pensamento que se firma em sua posição alteritária no processo da construção da obra, que aqui estendemos para a dissertação e a tese. Há o princípio da dialogicidade que percorre o autor e seu texto, de modo que, por vias de concordância e dissonância, traz à tona que se torna impraticável pensar o autor em um molde universalista de existência, o que o reduziria ao campo teórico-abstrato. Ao mesmo tempo e em consonância a essa perspectiva está o princípio alteritário, no qual não se considera uma autoria adâmica, mas que se realiza ao e pelo outro, seja enquanto leitor ou voz relacional.

Avançando dentro das propostas da seção, buscamos contrapor aquilo que se estipula sobre autor e autoria nos cenários escolar e acadêmico. Afinal, em que medidas essa constituição dialógica é reconhecida ou é preterida? Quais as bases estruturantes que moldam cada proposta de autoria dentro da produção textual?

Autoria e produção de textos no Enem é um assunto pelo qual já temos um percurso de debate (cf. BRAMBILA, 2017b; 2018a; 2018b; BRAMBILA; VIDON, 2019), sendo possível destacar que há, dentro das próprias diretrizes do exame, em suas cartilhas orientadoras aos estudantes e candidatos, um aspecto flutuante em torno desse conceito. Para debater a perspectiva mais atual sobre o que concebem como autor/autoria, recuperaremos excertos da cartilha do participante de 2019, na qual são explicitados critérios de avaliação e grades de correção, estando a autoria incluída como passível de uma padronização constitutiva.

Cabe ressaltar que, assim como observado em cartilhas anteriores (BRAMBILA, 2017b), o Enem não se compromete em definir seu entendimento conceitual de autoria, de modo que o nosso trabalho é investigar por uma via

indiciária (GINZBURG, 1986) perspectivas e posicionamentos institucionais dentro da construção do texto orientador que compõe esse documento.

Ao estabelecer normativas para o cumprimento da Competência 3 (selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista), a cartilha do Enem traça moldes de uma concepção de autoria, que parece inspirar a vertente cognitivista baseada em competência/habilidade da BNCC, visto que são colocados nas grades de avaliação modelos, dentre os quais o estudante pode apresentar indícios de autoria ou autoria configurada. De acordo com a cartilha, na referida competência o candidato precisa demonstrar, em resumo (BRASIL, 2019, p. 20):

- Apresentação clara da tese e seleção dos argumentos que a sustentam.
- Encadeamento das ideias, de modo que cada parágrafo apresente informações coerentes com o que foi apresentado anteriormente, sem repetições ou saltos temáticos.
- Desenvolvimento dessas ideias por meio da explicitação, explicação ou exemplificação das informações, fatos e opiniões, de modo a justificar, para o leitor, o ponto de vista escolhido.

Essa etapa, que precede o quadro avaliativo, apresenta uma percepção categórica de autoria, entendida como uma manifestação clara do candidato no texto, encadeada de ideias informativamente sistemáticas e desenvolvidas dentro de recursos específicos da argumentação, a fim de que o suposto leitor enxergue o quanto esse autor está evidente.

Há dois pontos problemáticos nesse formato de estipulação autoral, tomando como princípio a base dialógica do pensamento bakhtiniano como referência para autoria. O primeiro diz respeito à supremacia do autor sobre o texto, trazendo à tona aquilo que Bakhtin trata como uma ingenuidade: a defesa de um sujeito uno, dono de sua palavra e que objetifica os elementos linguísticos e contextuais, em busca de uma validação pelo contexto avaliativo. Há, desse modo, uma premissa de sujeito universal, ilusoriamente soberano sobre sua palavra e sobre a palavra dos outros, aqui invalidada e não constitutiva da autoria, uma idealização para se alcançar uma boa pontuação na Competência 3. Entendemos pelas exigências da cartilha que há um objetivo de mostrar-se o mais evidente possível no contexto de produção textual da redação do Enem,

sob a pena de não apresentar ao “leitor” que o candidato exerce uma autoria prevista nesses moldes.

O segundo ponto problemático a ser destacado está, por consequência, na concepção de leitor na prova de redação do Enem. Assume-se aqui, mais uma vez, o texto no gênero discursivo enquanto pretexto, simulação e reprodução de uma realidade imaginada, na qual também se pressupõe um arquétipo de autoria e, logo, de leitor. É uma proposição vaga por parte da cartilha colocar um leitor nessa relação, ao desenhar uma caricatura de relação intersubjetiva.

Há, dessa forma, uma construção de autoria pautada majoritariamente na suposição. Supõe-se uma capacidade monológica do autor, ao trazer de maneira objetificada os discursos que emanam da leitura e da constituição dialógico-alteritária do sujeito que escreve, assim como há uma suposição de público leitor ao qual se direcionarão os argumentos construídos, dentro de um tom valorativo compatível com o exame. Cria-se, dessa forma, um horizonte quantificável que coloca o sujeito em graus de aproximação e afastamento dessa proposição de autoria.

Sem perder de vista o objetivo proposto por essa análise, precisamos realizar um movimento de constante retomada à escola básica e pública, que precisa cumprir metas de texto e de autoria idealizadas pelo Enem, de modo que os estudantes alcancem o patamar de avaliação do exame, uma vez que resultados obtidos compõem também bases de dados de avaliação escolar, e que se revertem em repasses orçamentários e investimentos às escolas, fator que carrega em si uma urgência para a manutenção desse espaço. Diante de tal impasse social e econômico, são inviabilizadas outras formas de constituição alteritária da autoria, como pelo contato e prática com gêneros do campo acadêmico/científico, abrindo ainda mais abismos entre essas esferas.

Dentro da Competência 3, encontramos de maneira mais categórica o termo autoria na tabela que indica os seis níveis de desempenho, podendo gerar uma nota que varia de 0 a 200 pontos nesse quesito específico. O termo autoria aparece apenas nos dois níveis mais altos, correspondentes a 160 e 200 pontos. De acordo com a cartilha, para conquistar 160 pontos na referida competência o

texto tem de apresentar “informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista” (BRASIL, 2019, p. 20), enquanto que, para o alcance da nota máxima na competência, precisa apresentar “informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista” (BRASIL, 2019, p. 20).

A perspectiva lançada sobre autoria pela cartilha do exame, e que resvala na prática do sistema escolar, estabelecendo padrões tipificados de texto e de autor, traz à tona uma autoria estática, relacionando-a diretamente a uma capacidade organizacional do texto. Há uma limitação apenas ao autor explicado, reconhecido como sujeito único do enunciado, que precisa em um tempo determinado mostrar sua capacidade de encaixe do material textual, respeitando orientações lógicas de causa e efeito.

Desse modo, compete problematizar o cenário que a concepção de autoria pelo Enem causa à escola básica e, conseqüentemente, ao ingresso do estudante na esfera acadêmica. Cria-se, via sistematização do processo avaliativo da autoria, padrões constitutivos e idealizados para se fazer um autor apto para adentrar a universidade. Todavia, a própria esfera acadêmica rege perspectivas de autoria em linguagem distintas, requerendo que o graduando e o pós-graduando não agreguem, mas refaçam suas concepções de constituição autoral, tarefa essa que pode nem sempre se dar com êxito.

Em contraponto ao que se vivencia na esfera escolar e na transição para entrar na academia, coloquemos em perspectiva a autoria na esteira do texto científico. Apesar de já termos feito algumas explorações de manuais de escrita acadêmica, retomaremos esse contexto, a fim de confrontar e problematizar em que medidas essas esferas, apesar de cronologicamente subsequentes, realizam ou não interface.

Há elementos interessantes sobre a autoria do texto acadêmico no manual de escrita técnico-científica de Soares (2011), especificamente em sua proposição acerca de uma obrigação do autor no texto acadêmico:

O autor tem o dever de fundamentar tudo o que afirma sobre o assunto em estudo. Deve iniciar esta parte com a apresentação de definições,

conceitos, teorias sobre o tema em análise. A fundamentação teórica permite à ciência continuar o seu caminho em busca do aprimoramento. A comunidade científica deve ter condições de checar as informações e argumentações deixadas no texto pelo autor. Apresentar referências completas dos autores consultados. Apenas o óbvio não precisa ser demonstrado. (SOARES, 2011, p. 39).

Há uma proposição que já se apresenta como rompimento com o paradigma autoral nos anos finais da escola básica, e que se baseia na autoria como fundamentada pela palavra do outro, que não só alavanca a identidade de pesquisador ao pós-graduando, mas também constitui coletivamente a comunidade científica, produzindo avanços na ciência em suas diversas áreas.

Esse contexto que, inclusive, impõe uma condicional à construção discursiva do pesquisador do texto científico, coloca o paradigma do autor escolar em um impasse, uma vez que a esfera acadêmica não funciona organicamente sob uma soberania do autor que valora monologicamente um objeto observado, mas sim dentro de uma concepção na qual consiga, textual e discursivamente, indicar seus caminhos de diálogo com as vozes que atravessam sua prática, validando-a como própria para que a ciência se mantenha em movimento.

Adicionamos a esse debate o posicionamento de Eco ([1932] 2008, p. 170) sobre o lugar do *eu* e do *nós* no discurso científico:

*Eu ou nós?* Na tese devem introduzir-se as opiniões próprias na primeira pessoa? Deve dizer-se “penso que...”? Alguns pensam que é mais honesto fazer assim do que utilizar o plural majestático. Eu não diria isso. Diz-se “nós” porque se presume que o que se afirma possa ser partilhado pelos leitores. Escrever é um ato social; escrevo para que tu que lês aceites aquilo que te proponho. Quando muito pode procurar-se evitar pronomes pessoais recorrendo a expressões mais impessoais como: “deve, portanto, concluir-se que; parece então indubitável que; deve nesta altura dizer-se; é possível que; daí decorre, portanto, que, ao examinar este texto vê-se que”, etc. Não é necessário dizer “o artigo que citei anteriormente” ou “o artigo que citamos anteriormente”, bastando escrever “o artigo anteriormente citado demonstra-nos que”, porque expressões desse tipo não implicam nenhuma personalização do discurso científico.<sup>18</sup> (grifos do autor).

A discussão proposta por Eco a respeito da construção da escrita científica enquanto ato social coloca em destaque outro rompimento entre a academia e a avaliação textual advinda da escola formal. É no reconhecimento

---

<sup>18</sup> Foram realizadas adequações do texto ao português brasileiro pós-acordo ortográfico.



do processo de escrita enquanto ato responsivo e responsável que se faz socialmente como relação intersubjetiva que preciosismos linguísticos são relativizados, a fim de que se supere, conseqüentemente, a produção de texto como uma mera movimentação de enunciados objetificados como peças da argumentação, para se alcançar o estatuto de autor, outrora idealizado pelo contexto escolar/avaliativo.

Apesar de já terem sido trazidos ao longo desta tese exemplos de manuais que instituem a impessoalidade como marca identitária da autoria no processo da escrita de uma dissertação e tese, o que poderíamos associar a uma continuidade do legado escolar na academia (e vice-versa), importa relativizar o lugar da impessoalidade nessas duas esferas, bem como suas propostas sobre a constituição do autor em cada circunstância de processo de escrita. Enquanto a impessoalidade na redação do Enem, por exemplo, institui aos candidatos e ao sistema escolar o silenciamento escolástico (BAKTHIN, 2013) do qual somos herdeiros até a contemporaneidade, essa mesma circunstância na redação científica, mesmo carregando traços dessa tradição, constrói-se como uma antimonovocalidade, uma vez que, ausentando-se o “eu”, destaca-se a necessidade de uma construção coletiva do texto, que pode se dar pelo caráter alteritário do “nós” ou pelo próprio atravessamento das vozes que sustentam teórica e empiricamente a prática do escrever na ciência.

Os exemplos debatidos dos contextos escolar e científico trazem encaminhamentos pertinentes para entendermos que tratar as questões do processo de escrita na dissertação e na tese como uma problemática fechada à esfera acadêmica limita o campo de visão sobre suas raízes possíveis. Analisar a linguagem na pós-graduação, enquanto último estágio de educação formal, tem como prerrogativa partir continuamente de seus contextos anteriores, uma vez que o que se escreve em uma dissertação ou tese parte de paradigmas e perspectivas construídas tanto na alfabetização, principalmente no campo linguístico, quanto nas formações e avaliações institucionais de produção de texto escolar, no campo semântico-discursivo.

Defendemos, deste modo, que há a necessidade de haver políticas educacionais explícitas que agreguem ao sistema escolar um plano de trabalho

de maior interlocução com a esfera acadêmica, assim como as universidades ainda carecem de um olhar mais atento ao público que sai das escolas e adentram seu espaço. Assim, percebemos que os cursos de escrita acadêmica, apesar de ampliarem perspectivas sobre a língua e a linguagem na academia, são paliativos, visto que não conseguem, em sua duração média de seis a doze meses, reconstruir um paradigma educacional com a produção textual que se sedimentou por anos na vida da escola básica.

Há, também, uma problemática que se instaura na autoria frente ao gênero na esfera escolar, quando comparada à esfera acadêmica, que é o caminho de repetição e massificação da linguagem em busca de uma modelização, que pouco ou nada contribui à vida do pós-graduando futuramente. A fórmula e os procedimentos de repetição na redação escolar, comumente vendidos por escolas e cursos preparatórios, não trazem qualquer efetividade comprovada para a vida universitária ou inserção na carreira acadêmica, visto que monografias, dissertações e teses não comportam tal metodologia.

Reiteramos nossa consciência sobre as disparidades de forma composicional, tema e estilo na dissertação escolar e nos gêneros acadêmicos mencionados, o que permite que um seja trabalhado no molde da repetição e outros não. Todavia, incute-se um processo de aprendizado de gênero, língua e constituição autoral, legitimado pelos moldes avaliativos do Enem e pela corrente neoliberalista atrelada a essa metodologia com a linguagem, que se consolida como uma referência de prática linguístico-discursiva, frustrada quando transferida para outras esferas, sobretudo a acadêmica.

Em suma, o que a discussão dessa seção coloca em voga é que a característica abissal entre a escola e a academia, além de se mostrar claramente como uma das bases do problema no processo de escrita da dissertação e da tese, precisa ser enxergada como uma responsabilidade compartilhada pela organização sistemática de ambas as esferas. Assim como são desenvolvidos, quantitativa e qualitativamente, artigos, dissertações e teses sobre o problema do texto na escola básica (SAMPAIO, 2017; MENDONÇA, 2019; BARBOSA, 2019, para citar alguns exemplos recentes), importa propormos cada vez mais trabalhos, estratégias e ações que objetivem cruzar

os dados levantados sobre o contexto escolar para tratar do acadêmico, a fim de perseguirmos questões como: em que medida a universidade se prepara para trabalhar com concepções de linguagem e escrita construídas pelo sujeito que adentra essa esfera? Como lançar em nível de política pública e linguística reflexões e propostas que alinhem as esferas escolar e acadêmica, em face de seu papel de manutenção uma na outra? Que paradigmas com a linguagem em ambas as esferas carecem de mais problematizações, a fim de que haja, de fato, uma progressão educacional coerente de uma esfera para outra?

A fim de debatermos sobre um caminho de interseção entre as duas esferas que, em nossa leitura, viabiliza não só a prática com a linguagem, como também a experimentação do horizonte de trabalho na esfera acadêmica, discutiremos na próxima seção o contexto da Iniciação Científica Júnior, que carrega em si um cenário otimista sobre a relação que precisa existir entre a escola e a academia, contribuindo para o preenchimento de lacunas em linguagem até agora problematizadas.

#### **2.4. INICIAÇÃO CIENTÍFICA JÚNIOR COMO INTERSEÇÃO DIALÓGICA ENTRE ESFERAS ESCOLAR E ACADÊMICA**

Nesta seção, especificamente, realizamos um estudo sobre o contexto do programa de Iniciação Científica Júnior (doravante ICJ). Além do objetivo principal, que é discutir em termos práticos como a esfera escolar e a esfera acadêmica podem propor avanços em suas lacunas no processo formativo de seus sujeitos, buscamos debater questões envolvendo o campo de estudos da linguagem e suas interfaces com a identidade de pertencimento à esfera acadêmica. Nosso questionamento norteador é se os processos com a linguagem e a identidade que são acionados nesse tipo de trabalho irão, em médio e longo prazo, sustentar uma vivência dialógica e identitária com a esfera acadêmica.

Importa, para adentrarmos as discussões propostas, posicionarmos que não compreendemos a Iniciação Científica Júnior como via única para a proposição de uma vivência mais dialógica com a linguagem na esfera escolar. Conforme afirmamos anteriormente, a escola é um lugar onde também são

constituídas proposições de prática e interação na e pela linguagem que contribuem na superação desse desafio. Entretanto, temos interesse específico na ICJ por sua relação direta com a universidade, configurando-se como uma interseção mais explícita entre as esferas escolar e a acadêmica.

Em linhas gerais, a Iniciação Científica Júnior é um programa regular do governo federal iniciado em 2003, em parceria com Fundações de Amparo à Pesquisa de cada estado brasileiro, que prevê a concessão de bolsas de Iniciação Científica Júnior (bolsas ICJ) a estudantes dos ensinos fundamental e médio da rede pública de ensino, para que participem de um projeto de pesquisa. Há o requisito de que esse projeto seja coordenado por um pesquisador com qualificação e experiência e os trabalhos, bem como seus fomentos, só sejam aprovados mediante uma seleção que avalie o teor e objetivos de cada proposta, bem como sua viabilidade entre a escola básica e a universidade. É um programa que pretende atrair jovens estudantes para a prática científica, com a possibilidade de vivenciar a realidade do ambiente universitário, e despertar o interesse em dar continuidade aos estudos e futuramente o ingresso no ensino superior (OLIVEIRA, 2015).

Apesar de a ICJ ganhar gradativamente mais notoriedade entre a escola e a academia, destacamos que o trabalho dessa natureza tem início anterior, em 1986, com nomenclatura diferente, mas que já previa uma proposta conjunta entre essas duas esferas.

A IC, como uma preocupação que passa a incorporar os alunos da EB, pelo CNPq, no Brasil, é recente. No entanto, na revisão de literatura sobre o assunto detectamos que, em 1986, foi criado, na Escola Politécnica da Saúde, Joaquim Venâncio/Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV/FIOCRUZ), o Programa de Vocação Científica (Provoc), considerado o primeiro programa voltado à IC, no EM do Brasil, com a finalidade de propiciar a formação inicial de jovens estudantes na área científica (EPSJV, [200-?]). A partir dessa experiência de vanguarda foi criada, pelo CNPq, a ICJ – com os programas: IC-Jr/FAPs; Pibic-EM; o PIC-Obmep – e pela Capes, o Programa Bolsas Jovens Talentos para a Ciência (PJT-IC). (OLIVEIRA, BIANCHETTI, 2018, p. 143).

Importa ressaltar que, enquanto composição de uma política pública, a ICJ tem como uma de suas bases a inclusão social, uma vez que abre aos estudantes da escola básica e pública um caminho de possibilidades que só

conheceriam ao ingressar na universidade<sup>19</sup>. Apesar de avanços com a ampliação do acesso a grupos historicamente marginalizados, a formação na universidade ainda é uma etapa na qual participam majoritariamente aqueles com condições socioeconômicas mínimas de investir em formação intelectual.

Há uma outra face importante dessa política, também apontada por Oliveira e Bianchetti (2018), que é o trabalho estratégico na apreensão das dinâmicas com a vida acadêmica e suas demandas relacionadas à ciência, tecnologia e produtividade. Coexistindo com os objetivos de inserção social, está a proposta de redução de Tempo Médio de Titulação (TMT), visto que o passo formativo dado pela ICJ introduz o estudante ao trabalho com a pesquisa, otimizando esse caminho quando adentra a pós-graduação.

Nesse sentido, podemos dizer que o Estado brasileiro tem buscado estabelecer, com elementos de formalidade, via indução de políticas públicas, como a ICJ, que o tempo de iniciar a pesquisa deva ser na EB, antecipando uma fase que antes ocorria na graduação, atendendo aos ditames produtivistas do mercado e às diretrizes de OI<sup>20</sup>, demonstrando seu *market-like behaviors* (RHOADES; SLAUGHTER, 2004, p. 37 apud OLIVEIRA, BIANCHETTI, 2018) e impondo uma disciplina do tempo (THOMPSON, 1998). (OLIVEIRA, BIANCHETTI, 2018, p. 146).

Em debate aos dados históricos que se mesclam com as políticas científico-educacionais brasileiras, podemos refletir que, mesmo dentro de uma proposta de adiantamento formativo com vistas a suprir uma demanda neoliberal na qual a ciência também está envolvida, a ICJ também pode ser visualizada como um trabalho no qual se introduz uma outra identidade possível à vida do estudante brasileiro da escola pública, que é a de agente colaborativo da comunidade acadêmica.

Quando retomamos o conceito de identidade como uma “celebração móvel” no sujeito pós-moderno em Hall (2006, p. 12), assumimos a ideia de “identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas

---

<sup>19</sup> É preciso considerar também que a Iniciação Científica (IC), praticada por graduandos na universidade, também foi e é um programa influenciador daquilo que se prevê como prática para a ICJ, tendo grande importância em sua constituição e moldes de trabalho atuais.

<sup>20</sup> Organismos internacionais.

identificações estão sendo deslocadas”. Assim, é possível conferir ao trabalho com a ICJ essa plataforma de acontecimento identitário não estagnado à vida do estudante e da esfera escolar, que também é ressignificada.

Há dois movimentos relevantes presentes na ICJ, quando esta adentra a esfera escolar e a vida de seus sujeitos. Apesar de ambos estarem atrelados à questão identitária, é possível percebê-los em um nível micro, no que diz respeito ao sujeito estudante que ingressa nesse programa, e macro, ao envolver a esfera escolar nesse processo.

No nível micro, enquanto mudança social pontual, estão envolvidas a remuneração ao estudante, através das bolsas que, apesar de conterem um valor aquém de suas responsabilidades e importância, concedem de maneira concreta, utilizando-se da linguagem capitalista, a relação identitária do conhecimento intelectual com a empregabilidade e ascensão econômico-social.

Além disso, ao analisar processos pedagógicos na prática de ICJ em sua tese de doutoramento, Amâncio (2004, p. 74) levanta um pressuposto identitário importante do sujeito estudante da escola básica ao adentrar a esfera acadêmica, ao se apropriar de suas práticas:

Desde o princípio do estágio o aluno participa das atividades do laboratório de pesquisa. Existe um tempo de observação, de “ambientação” do orientando no ambiente. O aluno primeiro estuda, observa, e assiste a algumas experiências, para logo em seguida ele mesmo fazer os experimentos. Aos poucos vai se entrosando no dia a dia do laboratório, colaborando na execução de tarefas de rotina, assumindo responsabilidades gradativamente. O estudante passa a integrar um grupo de profissionais, estando presente até mesmo em eventos sociais. O orientando não é, portanto, um mero expectador, ele “faz” e, por isso, “aprende”.

Trazemos como consequência à vida e à identidade do estudante um panorama que subverte seu próprio lugar de enunciação na esfera escolar. Enquanto ainda vivenciamos a tradição escolástica, que centraliza o conhecimento técnico-científico no sistema escolar, há uma contracorrente incutida na ICJ que, por ter como base a produção do conhecimento do contexto acadêmico, ressignifica o lugar do estudante nesse processo, reconhecendo-o como sujeito capaz de se apropriar de métodos e teorias, para dialogar contra-hegemonicamente na esfera escolar.

Do ponto de vista macro, podemos pensar sobre a virada identitária que a ICJ traz à esfera escolar como um todo. A principal dela aplica-se na própria episteme da escola, uma vez que seu lugar de esfera paradigmática é repensado. À medida que a esfera escolar se abre para a implementação da ICJ, não só seu formato de administrar os espaços de troca de conhecimento passa a ser revisto, como também é aberto um caminho de problematização a práticas pedagógicas que dessubjetivam (VIDON, 2003) o lugar do estudante no ensino-aprendizagem-construção do conhecimento.

Há também a relação da escola com a universidade que passa por uma ressignificação identitária, através da ICJ. Telles (2002, p. 93) sintetiza a relação exploratória tradicionalmente aplicada pela academia na escola, que fomenta abordagens autoritárias de uma esfera sobre a outra:

Há, também, uma dimensão ética de alguns pesquisadores da educação que invadem as salas de aulas com a parafernália de suas câmeras de vídeo, microfones, gravadores, questionários, tabelas de observação e tentam estudar o professor, seus alunos e suas didáticas, “pensando” que coletam dados válidos a respeito da prática pedagógica do professor. Em seguida, saem para escrever suas dissertações de Mestrado ou teses de Doutorado sem retornarem à instituição escolar para partilharem os resultados do estudo com aqueles outros profissionais que contribuíram para sua realização. Isso sem contar as teses que se empenham em “espinafrar” (desculpem o termo, mas é esse mesmo) o professor e sua prática pedagógica sem, ao menos, que ele saiba ou aprenda algo sobre seus equívocos didáticos e profissionais.

Há um aspecto importante e diferencial na ICJ que, dentro de seu plano de ação, propõe um rompimento com esse histórico, visto que proporciona a ambas as esferas uma premissa constitutiva. Enquanto a universidade ressignifica a escola com a práxis científica e reposicionamento de seus sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, a escola também ressignifica a universidade, uma vez que se dissocia da identidade de *corpus* objetificado, para se tornar um lugar de práticas múltiplas, inclusive as que se envolvem diretamente com o fazer científico.

Para debater questões focadas nos envolvimento possíveis com a linguagem através da ICJ na vida da esfera escolar, utilizaremos excertos da experiência de Junia Zaidan, professora do Departamento de Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), e Ana Carolina Justiniano, professora efetiva de língua inglesa da Rede Estadual de Educação Básica do

Estado do Espírito Santo (SEDU-ES), em seu trabalho no projeto de Iniciação Científica Júnior intitulado “Tradução como Prática de Letramento Crítico na Escola”, desenvolvido entre 2016 e 2018 em uma escola estadual de ensino médio, com fomento da Fapes (Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo).

O projeto se propõe a integrar práticas de seleção, discussão, leitura, cotejamento de textos com sua tradução/produção entre o português e o inglês como “saída” para a potencialização de políticas identitárias emancipatórias, tanto em face do currículo prescrito, que se movimenta para cristalizar representações lineares e homogêneas do pensamento e da vida social, quanto diante da relação hierarquizada e, portanto, violenta entre a universidade e a escola. (ZAIDAN, JUSTINIANO, 2017, p. 315).

A motivação pela escolha do projeto de Zaidan como exemplo para análise é com base em sua representatividade enquanto pesquisa em ciências da linguagem como possível ao trabalho da ICJ. Apesar de o histórico e as premissas neoliberais inculcadas no projeto político-científico da ICJ, conforme trouxemos anteriormente, movimentarem sua prática para o campo das ciências naturais e exatas, há exemplos representativos, como este, de que os estudos da linguagem também têm espaço profícuo, tornando-se vetores de novas práticas e perspectivas que emanam das próprias discussões na e com a escola.

Do ponto de vista de trabalho ressignificado com os gêneros do discurso, destacamos, dentre as atividades mencionadas por Zaidan e Justiniano (2017), o trabalho com gêneros orais e escritos comumente fora do campo da escrita para o Enem, como apresentação oral, portfólio, postagem em redes sociais e debate informal, permeados pela tradução enquanto processo que atravessa todo o projeto. Encontramos, dentro da gama de possibilidades com a linguagem aberta pela ICJ, um projeto de ressignificação relacional entre o sujeito estudante e os gêneros discursivos. Ao serem estimulados a trabalhar com gêneros diversos de natureza oral e escrita, utilizando-os dentro de um processo intersubjetivo de troca de informações e de compartilhamento de avanços da pesquisa, os estudantes da escola básica são confrontados com uma quebra de paradigma instaurada pelo sistema escolar, e que diz respeito à produção textual como pretexto avaliativo.



O projeto de ICJ em questão também promove reflexões no campo dos estudos linguísticos, por provocar na comunidade escolar incômodos e problematizações acerca de suas próprias crenças sobre a linguagem. Em um de seus recortes de interações com estudantes e monitores do projeto, Zaidan e Justiniano (2017, p. 324) recuperam o posicionamento de um estudante que, na leitura das autoras e com a qual concordamos, demonstra a potencialidade crítica acerca das práticas com a linguagem, estabelecendo-se, conseqüentemente, como movimento contra-hegemônico e dialógico:

“Quando eu comecei esse projeto, *eu não tinha entendido muito bem o que ele era*. E depois eu fui vendo mais como ele era...esse negócio de você *explorar mais. Criticar o que está escrito*, indo além do que mostra, achei bem interessante...*você tá tipo fazendo uma filosofia*, só que explorando dois idiomas ao mesmo tempo, o português e o inglês. Inúmeras vezes, as pessoas dão dois textos, daí, a gente compara os dois também e isso *força bastante a mente* porque quando você faz uma tradução, ele muda completamente a estrutura de uma frase por causa do idioma” (grifos das autoras).

Damos destaque, através do que é trazido pelas autoras, ao papel dialógico que a ICJ desempenha na comunidade escolar, não só em relação à esfera acadêmica, mas a si mesma. Ao reconhecer-se como sujeito que pode se posicionar criticamente com o que está escrito, o estudante adquire meios para enunciar dialogicamente, pondo-se em tensão com o texto e o discurso antes paradigmáticos, em postura horizontal com suas leituras. “Sua afirmação pode ser significada como uma intensidade ligada ao empoderamento e construção de uma política afirmativa de identidade frente aos textos que circulam” (ZAIDAN, JUSTINIANO, 2017, p. 325).

Por fim, damos destaque aos desdobramentos em potencial que a ICJ carrega em seu trabalho de interseção dialógica na e pela linguagem da escola para a academia. Além das contribuições ao campo logístico-estratégico para o tempo médio de titulação e a produção na pós-graduação, a ICJ proporciona um aprendizado e prática não linear com a linguagem. Ao colocar o estudante diante de gêneros diversos, inter cruzando a oralidade com a escrita juntamente a adequações linguístico-discursivas para cada desafio do projeto, são implementadas na esfera escolar novas possibilidades de se vivenciar a linguagem, bem como seu aprendizado, para além de uma sistematização teoria-prática. Por conseqüência, esse processo coloca a escola como uma

esfera que, apesar de não negar sua identidade preparatória frente aos processos avaliativos, estabelece uma ponte dialógica com o que sucede esses processos, isto é, a vida acadêmica.

Cabe, todavia, pontuar que não negamos alguns aspectos da ICJ que requerem melhorias, enquanto política pública que é, como a remuneração de R\$150,00<sup>21</sup> aos estudantes bolsistas da escola básica, que acabam abandonando o projeto pelo contexto socioeconômico os forçar a buscar um trabalho no contraturno escolar que pague mais. Ao mesmo tempo, afirmamos como necessária a continuidade de projetos na e com a escola básica, envolvendo-a como esfera dialógica da pesquisa, através de práticas de superação de lacunas empíricas, teóricas e discursivas que emergem no processo de pesquisa e escrita na pós-graduação.

Há uma consideração que prevalece ao longo da presente seção e que complementa os debates realizados ao longo do capítulo sobre noções procedimentais acerca da pesquisa em linguagem na esfera acadêmica. Como defendido em alguns pontos desse texto, trabalhar com o contexto da pós-graduação e suas problemáticas envolvidas em linguagem, principalmente o processo da escrita, requer reconhecer tensões linguísticas, ideológicas, institucionais e identitárias que o precedem. Do ponto de vista formativo, afirmamos que o problema da escrita na pós-graduação não necessariamente possui suas bases na esfera acadêmica em si. Entendendo a escrita como ato responsivo e responsável, dialógico e, ao mesmo tempo, social e historicamente apreensível via esferas de atividade humana, construímos a concepção de que há processos paradigmáticos com a linguagem incutidos desde a primeira fase escolar que enrijecem dinâmicas vivas com a língua, trazendo consequências que se refletem na vida do sujeito em todo o seu percurso formativo.

Concomitantemente, tal percepção não isenta a esfera acadêmica do problema em si. Ao contrário, encontrar bases do problema com a escrita na pós-graduação fornece a essa esfera meios de repensar sua práxis e seus atos formativos em linguagem, de modo que se possa fomentar ações em letramento

---

<sup>21</sup> Valor obtido através da Tabela de Valores de Bolsas e Auxílios em Vigor da Fapes. Resolução 51 de 26 de janeiro de 2012, alteração 261/2020.

acadêmico melhor situadas. Por exemplo, as reflexões acerca das lacunas existentes entre a escola básica e a academia, que englobam a graduação e a pós, fornecem uma plataforma crítica para repensarmos os cursos de escrita acadêmica, tanto em sua extensão quanto em sua abordagem. O ensino-aprendizagem da escrita para a pós-graduação necessita, dessa forma, ser um processo dialógico com o seu tempo, concentrando-se no desafio de possivelmente enfrentar práticas sedimentadas com a linguagem que precisam ser re ou desaprendidas, para que o pesquisador em formação avance em sua construção de autor acadêmico.

Há, entretanto, um horizonte de trabalho com a linguagem que pode se alterar na pós-graduação, a depender das políticas científico-educacionais do Estado brasileiro. A partir da experiência das autoras que ilustraram nosso debate a respeito da ICJ e suas contribuições enquanto potencial interseção dialógica da esfera escolar com a acadêmica, afirmamos ser possível que em médio e longo prazo os pesquisadores da escola básica, ao iniciarem suas construções de sujeitos na pesquisa desde o ensino fundamental e médio, são capacitados a romper com paradigmas linguísticos, discursivos e identitários que ainda são nossa contemporaneidade. Conforme notamos, esse cenário é condicionado a proposições que expandam e melhor qualifiquem o trabalho da pesquisa na e com a escola básica, para que haja um efeito em cadeia na promoção de uma escrita cada vez menos dessubjetivada na academia.

### **3 A ACADEMIA EM OUTRA ÓTICA: DIMENSÕES CONSTITUTIVAS DA PÓS-GRADUAÇÃO NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA**

O presente capítulo tem como principal objetivo propor interlocução com a perspectiva bakhtiniana, direcionando a discussão à esfera acadêmica, especificamente à pós-graduação. A partir da proposta de ultrapassar os limites da aplicabilidade teórica, tomamos propostas e conceitos de Bakhtin como provocadores de uma leitura dialógica da academia contemporânea.

Além da já clara intenção de ter a teoria bakhtiniana como condutora das discussões seguintes, é também objetivo deste capítulo exercer o que compreendemos ser um dos principais aspectos de sua proposta nos estudos linguísticos contemporâneos: sua potencialidade de reaprendizagem não só a partir da palavra, mas das vozes, lugares, tempos e ideologias que a atravessam, na busca constante da não estagnação sistêmica, de modo que não nos afastemos da vida e dos atos concretos na e pela linguagem. Conforme compreendemos a perspectiva bakhtiniana, trazemos para o centro do diálogo outros autores que recorrem a esses postulados em problemas contemporâneos da linguagem, estabelecendo interlocuções pertinentes para uma concepção ampla das propostas teórico-filosóficas de Bakhtin e o Círculo.

Assim, de maneira específica, este capítulo divide-se em três seções que, apesar de não darem conta de todas as possibilidades de interface da perspectiva bakhtiniana com o estudo da esfera acadêmica, parecem-nos pertinentes para o alcance das problematizações referentes ao processo da escrita na pós-graduação. São elas a dimensão alteritária dos sujeitos na e pela linguagem, além dos conceitos de ato responsivo e responsável e de cronotopo pensados ao contexto da escrita.

A primeira seção, que é uma reflexão a partir da alteridade bakhtiniana pensada na academia, focaliza a compreensão de movimentos alteritários do pesquisador em formação, neste caso o pós-graduando. Com base em escritos bakhtinianos sobre a alteridade (BAKHTIN, 2002; 2011), bem como em postulados de pesquisadores contemporâneos (AMORIM, 2001; PIRES,

2002; AUTHIER-REVUZ, 2012; para citar alguns), tratamos da alteridade tanto observada nas relações intersubjetivas, como em seus desdobramentos na linguagem acadêmica, algo basilar para a dinâmica e organização da pós-graduação como um todo.

A segunda, que propõe compreender o processo de escrita como ato responsivo e responsável, recorre às considerações em torno da noção de ato em Bakhtin (2010) e de seus diálogos com a ética kantiana, a fim de compreender a dimensão da escrita na pós-graduação como convergente ao que se entende por ato. A partir da defesa dessa aproximação, trazemos à tona a necessidade de uma visão que reconheça as complexas dimensões do processo de escrita na pós-graduação, bem como seus desdobramentos na vida do sujeito pesquisador.

Por fim, elaboramos a terceira seção em torno do conceito de cronotopo, visando transpô-lo para a esfera acadêmica, a fim de reconhecer que a escrita na pós-graduação, entendida como ato ético e relação alteritária na e pela linguagem, não é construída sobre um cronotopo previamente definido, mas de cronotopos acadêmicos e não acadêmicos que atravessam tal processo, dando-lhe estabilizações identitárias e constituições dialógicas que as interceptam continuamente.

Esperamos com essas proposições fortalecer a afinidade entre os estudos da linguagem no trato das problemáticas destacadas sobre a escrita na pós-graduação, via postulados bakhtinianos. Reiteramos a necessidade de não considerarmos tais propostas como fechadas e definitivas, mas sim como um exercício de leitura que busca lançar à academia novos olhares.

### **3.1. A ESCRITA NA FORMAÇÃO ALTERITÁRIA DO SUJEITO PESQUISADOR**

Na presente seção deste capítulo buscamos reunir compreensões acerca da alteridade, enquanto perspectiva estabelecida a partir dos postulados de Bakhtin e difundida por estudiosos contemporâneos dos estudos bakhtinianos, e seus desdobramentos na vida e na linguagem. Entendemos a alteridade na ótica

bakhtiniana como uma seara tensa da relação intersubjetiva na e pela linguagem que, assim como outros conceitos-chave, é passível de novas leituras e proposições de observação. Na intenção de recuperar uma base teórico-filosófica que alcance os alvos desta tese, trazemos à tona a proposta de conceber como alteridade a relação do sujeito, especificamente o pesquisador em formação, com a produção do texto científico na dissertação/tese, sendo tal processo constitutivo de sua formação intelectual e humana.

A ideia formulada parte de uma clara inspiração advinda das leituras de obras de Bakhtin e de pesquisadores contemporâneos, bem como a de Amorim (2001), *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*, e de Authier-Revuz (2004), *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Dessa forma, destacamos que a constituição da própria proposta é também um exercício de diálogo com as alteridades, na perspectiva de formular um horizonte que possa, ética e responsivamente, encarar as problemáticas a partir dos estudos da linguagem.

Começamos, então, a construir o horizonte proposto a partir de seu cerne, na filosofia da linguagem bakhtiniana. A respeito da importância do outro na constituição do eu, Bakhtin (2011, p. 13-14) afirma que

[...] é verdade que até na vida procederemos assim a torto e a direito, avaliamos a nós mesmos do ponto de vista dos outros, através do outro procuramos compreender e levar em conta os momentos transgredientes à nossa própria consciência: desse modo, levamos em conta o valor da nossa imagem externa do ponto de vista da possível impressão que ela venha a causar no outro – para nós mesmos esse valor não existe imediatamente (para autoconsciência efetiva e pura), consideramos o fundo às nossas costas, isto é, tudo o que nos rodeia, o que não enxergamos imediatamente, não conhecemos e não tem para nós importância axiológica direta mas, pelo visto, é significativo e conhecido aos outros, o que vem a ser uma espécie de fundo em que os outros nos percebem axiologicamente, no qual nos manifestamos para eles [...] em suma, espreitamos tensa e permanentemente, captamos os reflexos da nossa vida no plano da consciência dos outros.

É possível destacar que o outro, na vida e na enunciação do sujeito, existe como aquele que impulsiona e direciona a constituição do eu na interação humana. A consideração da avaliação do outro no processo de enunciação e existência via linguagem nos permite compreender que, de fato, estabelecemos nossos discursos em inter-relação com aquilo que se torne compreensível,

apreensível e vivo diante dos olhos dos outros, pois em qualquer outra hipótese estaríamos lidando com movimentos sem significação concreta.

Contudo, importa salientar que as formas de estabelecimento da subjetividade tendo o outro como uma referência volitivo-discursiva não estão para uma determinação limitante do outro sobre o eu – apesar de reconhecermos que a existência de ambos é interdependente –, mas sim para uma “correlação entre as categorias imagéticas do *eu* e do *outro*, e essa forma do eu, na qual vivencio só a mim, difere radicalmente da forma do *outro*, na qual vivencio todos os outros indivíduos sem exceção” (BAKHTIN, 2011, p. 35). Assim, compreendemos que as relações do eu com a(s) alteridade(s) estão constituídas no princípio da inter-relação, no qual, seja com um outro real ou suposto, o sujeito constantemente construirá uma luz de si, em postura dialogal com as esferas discursivas nas quais enuncia.

A respeito dessa postura dialogal, é pertinente a consideração de Pires (2002, p. 41) sobre os lugares do dialogismo e suas interfaces com a concepção da alteridade na perspectiva bakhtiniana:

Estudos em torno à obra de Bakhtin tendem a dividir o dialogismo em duas formas: o diálogo entre interlocutores, baseado na interação fundadora da linguagem, e a relação entre discursos, chamada polifonia, ou seja, as vozes exteriores que marcam nosso discurso. O nome dialogismo é mantido em relação à interação entre sujeitos por ser o próprio princípio constituidor da vida e do social. A relação intersubjetiva, estabelecida pela enunciação, constrói tanto os sujeitos quanto os sentidos do discurso. Quanto ao diálogo entre discursos, o que produzimos é um tecido de vozes, de muitas vozes que se relacionam polemicamente entre si, resolvendo a relação no interior mesmo dessa tessitura.

Vemos, por essa proposição, que o diálogo é uma arena da tensão na qual os sujeitos se (re) constroem histórica e socialmente via linguagem, ao enunciarem de um ponto de vista intersubjetivo. Assim, o viés dialógico de observação das práticas com a linguagem nos permite, conseqüentemente, dedicar atenção ao outro que é constituinte e constituído dessa dinâmica.

Adicionada à proposição de uma perspectiva alteritária, os estudos de Authier-Revuz<sup>22</sup> (2004) a respeito da heterogeneidade do discurso impulsionam uma visão prática dos lugares ocupados pelas alteridades frente ao processo da escrita de uma dissertação ou tese. Em proposta de interlocução com o dialogismo e a psicanálise, a autora abre um caminho produtivo à análise do discurso a partir das categorias de heterogeneidade constitutiva e mostrada (podendo esta última ser marcada e não marcada). Propomo-nos, desse modo, a transpor esses conceitos ao contexto da escrita na pós-graduação, com enfoque em sua potencialidade formativa ao pesquisador.

Entendemos por Authier-Revuz que a heterogeneidade constitutiva da enunciação, manifestada no enunciado concreto, é aquela “que está presente nela [a enunciação], em ação, de maneira permanente, mas não diretamente observável” (2004, p. 71), isto é, a “presença do outro [...] em toda parte sempre presente no discurso, não dependente de uma abordagem linguística” (Idem, p. 21). Na esteira propositiva da autora, é constitutivo do sujeito e, por consequência, de seus enunciados, a presença dos outros e pelos seus já-ditos, que o atravessam, impossibilitando uma formação homogeneizada de sua existência no discurso, no texto e na vida.

No processo da escrita, a heterogeneidade constitutiva se afirma na historicidade do lugar do pesquisador em formação na esfera acadêmica. Enquanto etapa de formação intelectual que sucede uma série de contatos institucionalizados (e não institucionalizados) com a linguagem pelas palavras dos outros (educação básica e graduação universitária, por exemplo), a pós-graduação torna-se, privilegiadamente, uma esfera de colisões discursivas diversas que demandarão do pós-graduando o constante desafio de encará-las na produção de seu texto.

A heterogeneidade constitutiva frente ao processo da escrita mostra-se, ao mesmo tempo, uma força que coloca o pós-graduando em constante prova diante de seus pares. Sendo a heterogeneidade constitutiva inerente no discurso

---

<sup>22</sup> Apesar de os postulados de Authier-Revuz não estarem unicamente pautados no Círculo como ponto de partida, consideramos suas proposições sobre alteridade pertinentes para serem debatidas com a alteridade bakhtiniana no contexto da presente tese.



daquele que precisa escrever a dissertação ou tese, surge a tentativa, mesmo que frustrada, de a controlar. Dentro da comunidade acadêmica, a noção de texto homogeneizado é retida na malha valorativa da cientificidade. É preciso que o material textual explicita, recupere, confronte e admita sua heterogeneidade constitutiva, condição necessária para a manutenção e reconhecimento do conhecimento científico.

Conforme defendemos no capítulo anterior, pensar o processo da escrita na pós-graduação requer uma reflexão profunda sobre as vivências com o texto precedentes a essa esfera. Tais experiências linguístico-discursivas e alteritárias constituem-se à vida do pesquisador em formação e podem, no contexto situado da escrita acadêmica, assumir um caráter de exterioridade ou inadequação. Surge, desse modo, a inquietação: estaríamos fadados à imprecisão na escrita, traídos pelas alteridades constitutivas de nossa historicidade que não se limita à academia? Em busca de um encaminhamento, recorreremos a Bakhtin (2002, p. 156):

O papel do contexto que enquadra o discurso representado tem uma significação primordial para a criação de uma imagem da linguagem. O contexto que enquadra, lapida os contornos do discurso de outrem como o cinzel do escultor, e entalha uma imagem de uma língua no empirismo frusto<sup>23</sup> da vida do discurso; ele confunde e alia a aspiração interior da linguagem de outrem às suas definições exteriores objetivadas. (BAKHTIN, 2002, p. 156).

Sem ignorar que nesse excerto Bakhtin trata de considerações que partem do texto literário, discutindo o lugar do autor do romance diante do contexto como elemento dessa dinâmica, há noções importantes que nos permitem fomentar reflexões também para o debate do texto e do contexto na esfera acadêmica, especificamente na pós-graduação. Começamos pela noção de enquadramento que, em Bakhtin, precisa ser recepcionada juntamente com a perspectiva dialógica da linguagem. O contexto de enquadramento é compreendido como aquilo que resulta de atravessamentos ideológicos e escolhas discursivas que produzem no eu do discurso sua perspectiva sobre o

---

<sup>23</sup> Partindo da conceituação de frusto como fragmento, compreendemos *empirismo frusto* como impossibilidade de uma representação total da experiência vivida, sendo-nos permitido apenas refrações da realidade, conforme proporciona nossa posição axiológica.

outro, não podendo enunciá-lo em uma totalidade ilusória, mas sempre partindo de refrações.

A partir dessa relativa impossibilidade, constitui-se a representação da palavra do outro e, conseqüentemente, do sujeito outro em si. É, portanto, nessa representação que compreendemos aquilo que Bakhtin assevera como “confusão”, uma vez que lidamos sempre com uma refração e reflexo da realidade e dos outros com os quais interagimos, podendo ser essa representação mais ou menos próxima daquilo que o próprio outro pode representar de si mesmo. É no processo emancipatório da escrita que o pesquisador em formação reconhecerá e desenvolverá seu lugar junto às alteridades que o constituem, no reconhecimento de que as “vozes permanecem independentes e, como tais, são combinadas em uma unidade de uma ordem maior que a homofonia” (BAKHTIN, 2008, p. 14).

Há, também, a heterogeneidade mostrada, categoria que representa um impacto ainda mais significativo frente à vivência do pesquisador em formação com sua escrita. Consideramos mais significativo ao contexto acadêmico a partir da compreensão conceitual de heterogeneidade mostrada, também por Authier-Revuz (2004, p. 12, grifos da autora): “um locutor *único* produz, um certo número de formas, linguisticamente detectáveis no nível da frase ou do discurso, inscrevem, em sua linearidade, o *outro*”.

A heterogeneidade mostrada atinge um patamar institucional e discursivo na pós-graduação, sobretudo por sua potencialidade caracterizadora ao enunciado na ciência contemporânea. Diante do compromisso social incutido na academia com a experimentação, a testagem, a análise e a divulgação de dados, torna-se primário ao processo da escrita não apenas uma suposição da presença do(s) outro(s), constitutiva e inerente, conforme mencionado, mas também a busca pela indicação clara das palavras reportadas, retrabalhadas e, em certa medida, refutadas, para a admissão de que o texto converge com sua esfera.

Em termos práticos, observamos que uma determinada linha de pesquisa ou filiação teórica estipulará, enquanto esfera de atividade humana ao longo de sua existência, discursos, enunciados e, inclusive, sujeitos na composição de sua espinha dorsal. Critérios como a relevância, o ineditismo e a

atualização/superação conceitual transformam essas alteridades em referenciais característicos da área institucionalmente, sobretudo para o processo de recepção e avaliação do pesquisador ingressante junto ao seu texto.

Consideramos relevante o patamar que a heterogeneidade mostrada atinge, uma vez que sua existência é um movimento tal qual o Jano-bifronte, em Bakhtin (2010, p. 43): “em duas direções opostas: para a unidade objetiva de um domínio da cultura e para a singularidade irrepetível da vida que se vive”. O processo da escrita de uma dissertação ou tese, entendido sob a lente alteritária bakhtiniana, expressa-se de maneira interdependente, uma vez que mostra na trama textual (uma necessidade básica de sua existência) a historicidade explícita da enunciação, materializada na presença de enunciados, discursos e posições axiológicas canônicas já-ditas na composição do grande diálogo<sup>24</sup>. Ao mesmo tempo, o pesquisador em formação retoma esses outros explicitamente como chancela discursiva e institucional, para avançar junto aos seus pares e afirmar seu lugar de enunciação.

A partir desse cenário, a heterogeneidade mostrada marcada enquanto primazia do texto acadêmico é um desafio necessário ao pesquisador em formação. A respeito da forma marcada, “o locutor faz uso das palavras inscritas no fio do seu discurso [...] e, ao mesmo tempo, ele as mostra”, logo “sua figura normal de usuário das palavras é desdobrada momentaneamente, em uma *outra* figura, a do observador das palavras utilizadas” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 13, grifos da autora). Compreendemos, portanto, que seu acontecimento no texto de um mestrando ou doutorando possui, pelo menos, uma potencialidade e um risco: o de fornecer indícios explícitos que identifiquem, valorizem e deem pertença ao enunciado; e o de marginalizar a singularidade do pesquisador, que se sucumbe nas vozes hierarquicamente maiores.

A respeito da potencialidade, pensada a partir do poder de uso das palavras dos outros, conforme propõe Authier-Revuz (2004), as alteridades mostradas explicitamente aportam enunciados-ponte que embasam o objeto de

---

<sup>24</sup> Utilizamos o termo a partir da concepção bakhtiniana de *grande diálogo inconcluso* (BAKHTIN, 2008), entendido como a presença de vozes, advindas de múltiplas consciências e tempos-espacos, e que participam no acontecimento material do enunciado.

pesquisa e a existência autoral do pós-graduando na esfera acadêmica. Em outras palavras, esse pesquisador cita, realiza interfaces conceituais e, quiçá, questiona as alteridades em seu processo textual como prática de existir academicamente, uma vez que esta é uma dinâmica específica para os enunciados dessa esfera. O texto científico do pesquisador em formação, para que adentre propriamente a esfera acadêmica e adquira uma valoração positiva entre seus pares, necessita construir discursivamente um conjunto heterogêneo de alteridades que o constituam.

O risco, que admite efeitos contrários ou diversos à potencialidade, se dá no capital científico (BOURDIEU, [1977] 2004) que as alteridades reportadas possuem e incutem ao texto do pesquisador iniciante. Afinal, a robustez de autores canônicos de uma determinada filiação teórica pode intimidar o processo da escrita, como um eclipse sobre a voz do pós-graduando, dando *álibi*<sup>25</sup> ao seu enunciado quando não postas em posição dialógica. Apesar da possibilidade que se apresenta, a escrita é o lugar que oportuniza a vivência desse tipo de tensão, sendo um aprendizado necessário ao pesquisador em formação que constrói sua emancipação frente às alteridades na e pela linguagem.

Destacamos, também, a heterogeneidade mostrada não marcada, na qual:

A presença do outro só é indicada/reconhecida implicitamente, portanto, aleatoriamente. [...] sem marcações definidas, conduz para onde toda sequência pode ser considerada como potencialmente habitada por todos os jogos possíveis de serem feitos com outros significantes, para onde se desdobram as “leituras paradigmáticas” [...]. (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 21).

Tal qual afirma Brandão (2012, p. 61), a heterogeneidade mostrada não marcada é mais complexa de ser compreendida e, sobretudo, identificada pragmaticamente, uma vez que “não há uma fronteira linguística nítida entre a fala do locutor e a do outro, as vozes se imiscuem nos limites de uma única construção linguística”. Para o processo da escrita na pós-graduação, observamos que a presença dessa heterogeneidade está em tensão com as características básicas de funcionamento do texto acadêmico e da esfera como

---

<sup>25</sup> O termo é utilizado conforme sua concepção em Bakhtin (2010), em que o “não *álibi*” é a existência única e individual do sujeito no mundo, não podendo ser substituída.

um todo. Como exemplo, podemos citar o uso de palavras no texto acadêmico que, mesmo tendo sido projetadas em seu sentido dicionarizado, demandarão uma avaliação extensa sobre sua escolha, por evocarem alteridades não previstas e que serão detectadas no olhar do leitor ao longo da socialização acadêmica.

Esses desafios inerentes à heterogeneidade mostrada no texto do pesquisador em formação podem admitir interpretações diversas na vivência com a escrita na pós-graduação, impulsionadas sobretudo pela impossibilidade de se admitir tal tarefa isolada do restante da vida do pesquisador (item que aprofundaremos na próxima seção). Por ora, é relevante destacar que a constituição alteritária de uma dissertação ou tese suscita o reconhecimento de sua complexidade, uma vez que tal característica busca suprir demandas múltiplas, como os requisitos estruturais/institucionais do texto acadêmico, a demanda pela explicitação dos diálogos desse texto e a própria busca do pertencimento à academia.

O texto científico, bem como o discurso científico que dele emana, pode ser entendido nessa proposição como um elemento vivo e intersubjetivo, no qual entramos em contato, juntamente ao material teórico, com possibilidades de constituição alteritária. Não é incomum, por exemplo, determinados textos ou trabalhos nas ciências humanas e linguagens ganharem notoriedade entre seus pares por não necessariamente lançarem uma temática nunca antes discutida, mas por proporem embates dialógicos na constituição de seus enunciados nunca antes experimentados, provocando novas proposições de pensamento e de interface, o que proporciona a manutenção e desenvolvimento de uma área.

A esfera acadêmica, especificamente a pós-graduação, impulsiona na interação de seus sujeitos a noção de que o texto é aquele que materializará os autores-pesquisadores na história de uma área ou campo de estudo. Em outras palavras, observamos que, direta ou indiretamente, a academia estimula que nós, sujeitos que participamos de diversas esferas discursivas além da acadêmica, busquemos constantemente *ser o texto* ao qual alguém recorrerá, retomará e dará sobrevida.

A própria normativa que rege a forma com que recorremos linguisticamente ao outro na esfera acadêmica auxilia na compreensão dessa perspectiva. Ora, não é incomum encontrarmos, pelas tramas do texto, sobrenomes “dizendo”, “asseverando”, “afirmando” etc. A respeito da presença linguística dos verbos “do dizer”, os *dicendi*, na construção discursiva do texto científico, demarcando alteridades explícitas que, por consequência, constroem conjuntamente o funcionamento da esfera acadêmica, concordamos com Rodrigues (2008, s/p) e com sua proposta para as funções linguísticas dos verbos *dicendi* (VD), destacando a função argumentativa, sobre a qual defende que:

[...] está relacionada à interpretação (bastante subjetiva) que o narrador faz sobre o dito e que deseja imprimir, no texto final, como verdadeiro. É indiscutível que as palavras que escolhemos têm enorme influência em nossa argumentação. Assim, o escritor, ao selecionar os VDs e, antes ainda, ao selecionar os reportes de fala (ou fragmentos dela), poderá argumentar contra ou a favor de sua personagem, dando-nos uma espécie de “visão tubular” das idéias. Esses aspectos nos levam a interpretar a fala reportada da maneira como o escritor quer que a interpretemos.

A função argumentativa dos VDs, na literatura, dá-se a partir de um projeto de construção da personagem, elaborado pelo narrador. No jornalismo, embora o narrador possa ter, de antemão, uma face bem delineada da personagem social, o imprevisível poderá ocorrer e, de acordo com as ideias expostas pelo entrevistado, ou, ainda, por sua conduta durante o processo interativo, os VDs poderão dar a medida dessa relação interpessoal.

Ao transpormos a proposição de função argumentativa dos verbos *dicendi*, utilizada por Rodrigues, compreendemos que é nessa função e no uso desses verbos como demarcadores do texto do outro, principalmente, que obtemos uma via indiciária (GINZBURG, 1986) das relações dialógicas inerentes à linguagem no contexto acadêmico, através de elementos textuais concretos.

Desse modo, no exercício da fundamentação científica, torna-se possível considerar que a práxis da ciência, no campo linguístico-discursivo, seria conduzida na representação ao que se lê do outro. Essa representação, que caminha na esteira da noção de alteridade, pode ser compreendida como um processo mais íntimo, que se constrói na leitura e vivência única do pesquisador em formação. Apesar de o tempo e a repercussão social serem influenciadores das escolhas de um texto para compor e dar suporte à proposta de um mestrando ou doutorando em sua dissertação/tese, será a representação dos

textos, entendidos como outros ao discurso do pesquisador em formação, que determinará o estabelecimento de diálogos, tornando-se ciência e novos ciclos em médio e longo prazo.

Aproximamo-nos, portanto, de Amorim (2001, p. 98), quando reflete sobre o *eu-tu-ele* nas relações alteritárias que conduzem à construção polifônica do texto científico:

Entre o *eu* e o *tu* há uma relação de inversibilidade. O *tu* pode sempre se tornar um *eu* que então designará o *outro* como *tu*. O *ele* não é inversível porque está ausente da enunciação tal como ela foi formulada. Sempre que nos dirigimos a alguém em termos de *ele*, produz-se, segundo Benveniste, um efeito de *exclusão da condição de pessoa*. [...] Poderíamos acrescentar que o uso do *ele* produz sempre efeitos que merecem atenção num trabalho de análise discursiva. Presente na situação da interlocução, mas designado como ausente na enunciação, fica assim colocado numa situação de fronteira ou de instabilidade. (grifos da autora).

Amorim, recorrendo a Benveniste em interface com a proposta bakhtiniana, compreende que a alteridade na esfera acadêmica se configura como princípio básico de seu funcionamento e na própria visualização do que podemos entender como fazer científico. Partindo do campo das ciências humanas, Amorim põe em relevo que as alternâncias de postos na interlocução ocupados pelo *eu* e *tu* são movimentadas sempre por um princípio de designação, compreendido como a valoração que se dá ao outro na construção dialógica do texto, incluindo-o nessa arena de tensão.

Importa considerar que esses desígnios, apesar de serem estipulados por um *eu* do discurso, não podem ser recepcionados por um viés simplista de observação, uma vez que, ao considerarmos o pós-graduando como o *eu* de sua dissertação/tese, essa designação do outro para compor seu texto tem como base, além de fatores relacionados à relevância teórica, uma avaliação da palavra como aquela que proporcionará a identidade da pesquisa e do pesquisador. Desse modo, linguística e discursivamente, a esfera acadêmica constrói a identidade de seus pesquisadores a partir da pressuposição de um outro, manifestado nos enunciados que compõem os gêneros acadêmicos, como a dissertação e tese.

Baseamos essa afirmação também na experiência de Bessa (2017), ao propor uma análise interpretativa e qualitativa de artigos científicos de Linguística

escritos por jovens pesquisadores (mestrandos e/ou mestres, na descrição do autor), tendo como objetivo investigar a presença da palavra alheia e como ela constrói o enunciado desses pesquisadores em início de jornada. O autor, na análise de dez artigos que compuseram o *corpus*, propõe seis categorias, que não esgotam a possibilidade de haver outras, mas que indicam as formas pelas quais a presença da palavra do outro se dá:

- 1) o autor/estudioso é citado como a origem do dizer

Essa primeira estratégia é reconhecidamente a forma canônica de convocar a voz do outro na escrita científica, seja de um pesquisador iniciante, seja do pesquisador experiente. Mais que simplesmente marcar a presença do outro no tecido/fio do texto, tal estratégia é uma forma de assinalar que se reconhece que o dizer de um determinado autor ou estudioso habita o nosso dizer e que a ele se atribui determinadas palavras. (BESSA, 2017, p. 151).

- 2) A corrente/linha/escola teórica é citada como a origem do dizer

Essa estratégia se manifesta quando o pesquisador assinala a presença do outro em seu texto remetendo a expressões como Nova Retórica Americana, Linguística Textual, Análise do Discurso Francesa, Quadro enunciativo da Semiologia, Perspectiva Sociorretórica e Abordagem Sócio-histórica que identificam uma linha, corrente ou escola teórica como a origem do dizer citado. (p. 160).

- 3) Uma fonte indeterminada é citada como a origem do dizer

Essa estratégia ocorre quando o pesquisador faz uso de expressões como diversos estudos, diversas correntes do estudo da linguagem, muitos linguistas, estudos em torno da linguagem que indicam a presença de um outro no tecido do texto, mas que não permitem delimitar precisamente e/ou determinar explicitamente a origem do dizer. (p. 163).

- 4) o produtor do texto é citado como a fonte do dizer

Essa estratégia configura aqueles casos em que o produtor do texto manifesta um diálogo com seus próprios dizeres, ou seja, em que ele se assume como a fonte do dizer. O diálogo com a própria voz pode ocorrer entre dizeres reportados no interior de um mesmo texto, como pode remeter a um texto anterior [...] (p. 166).

- 5) A voz do outro é assimilada como “palavra própria” pelo produtor

Essa estratégia ocorre quando o produtor se reporta a dizeres de uma outra voz incorporando-os como expressão de sua própria voz. Em casos como esse, a palavra do outro se torna palavra alheia-própria, posto que o produtor, em seu ato criador, assimila, reelabora e reacentua a palavra do outro de acordo com sua vontade discursiva e, por conseguinte, expressa um dizer sem explicitar formalmente que reconhece o lugar do outro em sua voz. (p. 168).

- 6) o produtor omite explicitamente a fonte do dizer

Essa estratégia compreende aqueles casos em que o produtor, deliberadamente ou por desconhecimento de convenções que regem



o funcionamento da escrita do texto científico, se refere ao dizer do outro, seja reproduzindo literalmente, seja reformulando, sem explicitar formalmente a fonte. Tal estratégia não deixa de configurar aquilo que Pollet e Piette (2002) denominam de defeito de notação de fontes, mas pode ser melhor caracterizado como manifestações de plágio. (p. 170).

Os apontamentos de Bessa trazem considerações de alta relevância para a presente tese e consolidam a percepção alimentada ao longo da seção sobre como a palavra do outro alcança um paradigma vertical sobre aquele que escreve, configurando-se como aquilo que baliza a enunciação, dando-lhe permissões de existência. Além disso, depreendemos que ser o outro da palavra do eu confere, na esfera acadêmica, uma valoração positiva em meio às relações sociais possíveis na e pela linguagem. Há, incutida nesse cenário, uma práxis alimentada historicamente e que é constituinte dos gêneros acadêmicos, mas que não exclui o caráter paradigmático que o discurso científico do outro aplica ao pesquisador em formação.

Em observação e ampliação aos estudos de Bessa (2017), propomos levantar a questão de que a dinâmica da escrita de uma dissertação ou tese difere-se em certa medida da escrita de um artigo científico, possibilitando suscitar outros olhares sobre como o pesquisador em formação lida com a alteridade na palavra do outro na pós-graduação. Assim, incluímos que os gêneros discursivos dissertação e tese, além de carregarem a potencialidade de interação social para abarcar todas as vertentes de relação com a palavra do outro já postuladas por Bessa, são arenas discursivas específicas em que as ideologias que movem o que é ser/tornar-se pesquisador regem a maneira com a qual a palavra do outro é dialogada e reconstruída na superfície do texto científico. Apesar de admitirmos variáveis como a distinção entre as áreas, os tipos de pesquisa ou de instituição, pontuamos que o processo de se tornar mestre ou doutor, culminado na escrita da dissertação/tese, produz no pós-graduando a percepção de que sua enunciação e diálogo com a palavra do outro precisa caminhar em busca de uma comprovação de que ele pertence àquele lugar, podendo assumir, na conclusão de seu curso, a identidade de pesquisador e todos os discursos nela abarcados.

Ao trazermos à tona essa possibilidade de observação, emerge a problemática sobre a própria construção linguístico-discursiva do texto científico

na dissertação ou tese, visto que tal panorama permitiria indagar o lugar da ética na e pela linguagem nessa situação enunciativa. Assim, torna-se pertinente questionarmos: como o pós-graduando, compreendido como sujeito em formação, lida com a busca por provar sua identidade de pesquisador, sem ferir, todavia, a ética de não suprimir ou usurpar, mesmo que inconscientemente, a palavra do outro na formulação de seu discurso? Afinal, em que medida o processo da escrita pode, na formação do sujeito pesquisador, refletir-se como agir eticamente na linguagem? Seria possível concebermos o agir ético na escrita da dissertação/tese como um elemento formalmente apreensível, assim como ocorre com uma metodologia ou teoria específica?

Para o debate das questões, seguiremos para a próxima seção do capítulo, na qual nos proporemos a aprofundar a discussão do conceito de ato em Bakhtin, no interesse de pensá-lo em interface com a escrita na pós-graduação e na vida do pós-graduando, enquanto sujeito em formação e em busca identitária pela pertença a esse espaço.

### **3.2. A ESCRITA DA DISSERTAÇÃO/TESE COMO ATO RESPONSIVO E RESPONSÁVEL**

Nesta etapa continuamos as questões que findaram a seção anterior, a fim de construir diálogos que contribuam para as investigações propostas pela tese e para os estudos de base dialógica que têm a questão da ética como cerne de suas problematizações. Pretendemos retomar os pressupostos bakhtinianos sobre a ética na linguagem, bem como suas incursões e embates com a ética kantiana, para, sequencialmente, estabelecer parâmetros com a escrita da dissertação/tese na pós-graduação, processo que defendemos como ato responsivo e responsável envolvido na e pela linguagem.

Começamos pelo debate em torno da noção de ato em Bakhtin. Apesar de haver contribuições situadas nos estudos bakhtinianos que, com a devida qualidade, discutem as dimensões do ato (SOBRAL, 2006, 2009a; 2009b; SAMPAIO, 2009; CAMPOS; BUBNOVA, POLACHINI, 2013; BUBNOVA, 2015), trazemos como proposta-chave dessa etapa pensar esse postulado para dentro do embate com a linguagem e com os discursos da pós-graduação vividos pelo

pesquisador em formação. Desse modo, como já afirmado, defendemos que a escrita de uma dissertação/tese precisa também ser encarada como ato, sendo essa visão relevante para que não nos limitemos a uma noção abstrata e puramente técnica acerca dessa vivência na academia.

Bakhtin (2010, p. 21), acerca da compreensão da dimensão do ato, afirma que

Cada pensamento meu, junto com o seu conteúdo, é um ato ou ação que realizo – meu próprio ato ou ação individualmente responsável [*postupok*]. É um de todos aqueles atos que fazem da minha vida única inteira um realizar ininterrupto de atos [*postuplenie*]. Porque minha vida inteira como um todo pode ser considerada um complexo ato ou ação singular que eu realizo: eu realizo, isto é, executo atos, com toda a minha vida, e cada ato particular e experiência vivida é um momento constituinte da minha vida – da contínua realização de atos [*postuplenie*] (grifos do autor).

Compreendemos por ato, em Bakhtin, ações que o sujeito executa que constituem e se atrelam a sua vida. Viver, na filosofia bakhtiniana, é uma premissa constitutiva do ato, permitindo-nos pensar que viver é agir. Tal consideração nos convida a pensar nossas interações na e pela linguagem para um além-sistema. Em outras palavras, o ato enquanto evento da vida pode ser compreendido como atividade concreta, a partir da qual nos distinguimos como sujeitos vivos e reais, nas diversas dimensões e possibilidades de interação social.

Retomamos, também, as palavras de Sobral (2006, p. 13) que dão encaminhamentos pertinentes sobre o ato/atividade:

Em Bakhtin, ato/atividade e evento não se confundem com ação física *per se*, ainda que a englobem, sendo sempre entendidos como agir humano, ou seja, ação física praticada por sujeitos humanos, ação situada a que é atribuído ativamente um sentido no momento mesmo em que é realizada. Bakhtin aborda essa diferença nos termos da distinção entre *dado* (físico) e o *postulado* (o proposto pelo sujeito) [...].

Interessa-nos desenvolver discussão sobre a necessidade de não haver confusão entre o ato e a ação física, apesar de o ato a englobar. De fato, mesmo que nos pareça razoável pensar a ação física limitada à mecânica do corpo, não seria igualmente possível, ao menos no horizonte bakhtiniano, pensar nossas formas de realizar atos socialmente situados sem que estes atinjam e

reverberem sobre tudo o que é do humano, suas interfaces físicas, psíquicas e sociais.

Assim, ao compreendermos o ato como atividade da vida e próprio do que é ser humano, notamos que a premissa da não indiferença confere à sua dimensão a capacidade de atingir e movimentar o sujeito que, por meio dele, é convocado a existir responsabilmente em suas interações sociais. Essa existência responsável concretizada em atos, em nossa leitura, mostra-se à deriva das relações sociais e sistematizações hierárquicas que compõem as esferas de atividade humana, aplicando seus efeitos sobre o sujeito.

Observando do ponto de vista do pesquisador em formação, é possível reconhecer a escrita de uma dissertação ou tese como ato, uma vez que se configura como atividade na qual se encontram impossibilitadas quaisquer tentativas de indiferença. Além das vozes institucionais, hierárquicas e constituintes que percorrem a vida na escrita, não perdemos de vista que é nessa prática com a linguagem que o sujeito pesquisador estabelece seu lugar, colocando-se como ser único e sem álibi.

A respeito do “não álibi” no processo da escrita como ato responsável e responsável, seguimos a proposição de Bakhtin (2010, p. 108) de pensar que “viver a partir de si não significa viver para si, mas significa ser, a partir de si, responsabilmente participante, afirmar o seu não álibi real e compulsório no existir”. Tal sugestão é, sobretudo, um desafio quando pensada na esfera acadêmica. Afinal, como o pesquisador em formação pode, a partir de seu processo da escrita, viver a partir de si responsabilmente ou ser, a partir de si, responsabilmente participante?

Conforme debatemos na seção anterior, os outros e suas vozes hierarquicamente situadas no enunciado do pesquisador em formação são importantes para a constituição alteritária do texto, bem como para sua formação intelectual. Ao mesmo tempo, essas vozes podem assumir uma função paradigmática e homogeneizante para os iniciantes, principalmente. Desse modo, surge ao pós-graduando o desafio de, pela linguagem, participar dialogicamente com essas vozes ao mesmo tempo que se assume sujeito de seu enunciado concreto.

Todavia, o ato da escrita, como temos defendido ao longo do trabalho, é também um processo emancipatório ao pesquisador em formação, o que reitera seu caráter desafiador. Afinal, diante da dimensão centralizadora que a pós-graduação pode adquirir, colocar-se linguístico-discursivamente frente aos pares como sujeito singular de sua escrita é propor-se a um embate dialógico.

Nessa esteira propositiva, encontramos uma aproximação interessante entre o processo da escrita e o ato de viver em si. Apesar de a redação científica poder ser teorizada a partir de uma modelização excessiva e abstrata, é na não indiferença do pesquisador em formação frente ao seu objeto de pesquisa que o texto é ressignificado para além de um mero utilitarismo. Desse modo, concordamos com Faraco (2017, p. 52), quando defende que há três verbos ativos na dimensão do ato: “agir, valorar e interagir”. Faremos nas linhas seguintes interlocução com esses verbos, pensados ao contexto do processo da escrita na pós-graduação.

O agir do pesquisador em formação em seu processo de escrita está em sua não estagnação diante de sua dissertação ou tese. A produção do texto, os experimentos, as leituras e todos os demais processos que compõem o texto no gênero discursivo se atrelam à vida do pós-graduando, de modo que não é possível separá-los. Escrever torna-se, desse modo, viver a eventicidade da experiência humana com o ofício científico, a qual proporcionará perspectivas singulares a cada um.

Eu e o objeto da minha contemplação estética precisamos ser definidos na unidade do existir que de maneira igual nos abraça, e na qual transcorre o ato da minha contemplação estética; mas este existir não pode ser mais de ordem estética. Somente a partir do interior de tal ato como minha ação responsável, e não de seu produto tomado abstratamente, pode haver uma saída para a unidade do existir. (BAKHTIN, 2010, p. 66).

O valorar, apesar de inerente à subjetividade, é um elemento desafiador ao ato da escrita acadêmica, não apenas em sua dimensão ética e cognitiva, mas também na estética. É na valoração que colocamos à mostra nosso tempo e lugar, em uma constante perspectiva de interlocução, tensão e acolhimento. Tal como um espelho, o pós-graduando enuncia valorações no trato analítico de seu objeto de pesquisa em busca de outros olhares valorativos que atingem

eticamente o todo estético de sua produção, na perspectiva constante pelo pertencimento.

A valoração tem um caráter interessante quando pensada no contexto acadêmico, sobretudo por ser potencialmente confundida com a não cientificidade pelo senso comum. Todavia, a fragilidade do argumento reside em uma não aceitação de que a práxis científica é inevitavelmente humana e, tal qual, só progride e se transforma socialmente a partir de posturas axiológicas que vivem, dialogam e se colocam em tensão frente ao problema ou objeto de pesquisa.

Expressões como “alto”, “baixo”, “abaixo”, “finalmente”, “tarde”, “ainda”, “já”, “é necessário”, “deve-se”, “mais além”, “mais próximo”, etc. não somente assumem o conteúdo - sentido no qual fazem pensar – isto é somente o conteúdo-sentido possível – mas adquirem valor real, vivido, necessário e de peso, concretamente determinado do lugar singular por mim ocupado na minha participação no existir-evento. (BAKHTIN, 2010, p. 119).

O interagir é, nessa sequência, o elemento de maior importância para a compreensão da escrita como ato responsivo e responsável, dada a potencialidade dialógica que se concretiza na trama textual. É no processo de escrever e lidar com a escrita que o pesquisador em formação enuncia a singularidade de sua interação com seus pares, com as vozes teóricas, com seus cronotopos e com seu problema de pesquisa. Diante de uma rede complexa de interação, o pós-graduando trabalha na e pela linguagem para emergir e expor os reflexos desse relacionamento, que se concretizam em seus enunciados.

A interação a partir da escrita da dissertação ou tese é desafiadora. A interlocução com as vozes dos outros no plano textual-discursivo, a recepção nos ritos oficiais acadêmicos por membros qualificados (qualificação, defesa, grupos de estudo, arguição em eventos acadêmicos etc.) e as demais interações possíveis com o texto em sua condição pública mesclam-se com a própria experiência singular do pesquisador em formação, afastando-a de qualquer purismo individualista. Por outro lado, é na interação que o pesquisador em formação toma para si a responsabilidade de também fazer parte da academia, bem como de testemunhar sua experiência diante do olhar do outro. “A singularidade única não pode ser pensada, mas somente vivida de modo participativo” (BAKHTIN, 2010, p. 58).

A partir da discussão da escrita como ato, emerge, conseqüentemente, a problematização em torno da ética que se constrói e que está envolvida à vida do sujeito pesquisador. Afinal, ao considerarmos a escrita como ato, encaramos a inevitável questão ética como constitutiva do sujeito que, discursivamente, constrói-se como pesquisador em interação social na esfera acadêmica via dissertação/tese.

Surge, com isso, um questionamento plausível e bastante enriquecedor para o que temos defendido: se a escrita de uma dissertação/tese é compreendida como ato que, juntamente aos desdobramentos concretos na vida do pesquisador em formação, é algo passível de construção e apreensão ao longo do período formativo da pós-graduação, seria a ética desse ato específico um elemento também “ensinável/aprendível” em iguais processos?

Queremos, com isso, problematizar o caráter muitas vezes simplista, racionalista e mecânico lançado ao processo de escrita, o que ocorre também em outras esferas de produção textual (cf. BRAMBILA, 2017a; 2018a; 2018b), desvinculando tal ato de sua complexa interface com a intersubjetividade e construção identitária via linguagem. A busca de tal questão e debate do presente problema requer, desse modo, uma retomada da ética kantiana, tendo a visão bakhtiniana como nosso panorama principal. É previsto que essas considerações sejam constantemente permeadas pela interface contextual da escrita na pós-graduação, nosso enfoque.

Ao questionar a noção kantiana de ética, explicada como algo de “uso habitual, desde muito tempo resolvida” (KANT, [1787] 1996, p. 165), Bakhtin levanta a necessidade de reflexões profundas sobre a construção conjunta que o sujeito realiza nas esferas sociais das quais participa, e como tal construção se dá. Assim, o sujeito bakhtiniano, ético e que realiza atos éticos, está para além de categorias que o enunciam, mas que enuncia e pratica, na vida, sua existência na e pela linguagem.

Confirmamos tal proposta pelas palavras de Sobral (2009), quando afirma que

O elemento primordial do tratamento do sujeito pelo Círculo é a recusa de concepções transcendentais (como certas teses de Kant, por exemplo, para as quais haveria categorias de apreensão do mundo, independentes da vida concreta, a que os sujeitos se submeteriam), ou

psicologizantes, como as das teorias filosóficas e outras, do sujeito cartesiano autárquico ou e similares, da criatividade individual extra-social e extra-histórica. O Círculo não aceita que as categorias de percepção e/ou de pensamento possam existir fora da situação concreta dos sujeitos percipientes e/ou pensantes ou que existam em sua consciência entendida como instância a-social e a-histórica (SOBRAL, 2009b, p. 123-124).

Desse modo, pensar a escrita de uma dissertação ou tese como ato responsivo e responsável, na perspectiva bakhtiniana, proporciona aos estudos da linguagem em torno desse tema o reconhecimento de que é importante, tanto para o pesquisador em formação quanto para os sujeitos envolvidos, encarar todo o processo da pesquisa como tarefa constitutivamente humana e humanizadora, de modo que se reconheça nessa esfera de produção também uma instância histórica e socialmente situada.

Uma prática que esclarece a importância desse tipo de reconhecimento para dentro da pós-graduação brasileira é analisarmos como algumas experiências com a escrita no âmbito acadêmico ganham perspectivas de trabalho diferenciadas ao serem postas em diálogo com a concepção de ética em Kant e em Bakhtin.

Tomemos, por exemplo, uma frase recorrente na pós-graduação e que se difunde no mundo todo: “*publish or perish*” (publique ou pereça, em tradução livre). O aforismo, que tem sua origem demarcada em 1928 (CASE, 1928), carrega, com cada vez mais intensidade e institucionalização, um discurso monológico e autoritário que tem ditado os passos da identidade acadêmica contemporânea.

Publique ou pereça faz parte de todas as políticas de credenciamento e de reconhecimentos. Em alguns programas, é também exigido do doutorando que tenha uma publicação em periódico, ou pelo menos um aceite, para se qualificar ou se doutorar (PAIVA, 2013, p. 282).

É possível compreender o “*publish or perish*” a partir do imperativo categórico kantiano, o qual definiria tal ordem como pressuposta para a vivência e existência no ambiente acadêmico e livre de quaisquer questionamentos motivados por uma divergência identitária. Consideramos esse cenário a partir de Herrero (2001, p. 22-23), ao esclarecer o cerne do imperativo categórico pautado em

[...] prescrever que uma ação (contingente) seja simultaneamente uma ação de um ser racional (isto é, necessária e sem pressupostos de qualquer inclinação), é claramente uma prescrição **incondicional** pois



eu não posso deixar de ser um ser racional com sua lei necessária, e, portanto, inteiramente **a priori**, pois ela precede e é independente de toda experiência (grifos do autor).

Dessa forma, o discurso que cerceia a condição existencial a partir da escrita e da publicação na academia estaria para dentro do campo de elaboração ética kantiana, identificando-se como um imperativo que rege a vida dos sujeitos pesquisadores, estejam eles em exercício ou em formação. Apesar de ser de nosso conhecimento que a corrida pela escrita e produtividade na academia não é regra definidora do pertencimento a essa esfera, é comumente compartilhado, todavia, que a falta ou baixa execução dessa prática exclui socialmente os sujeitos daquilo que se idealiza como pesquisador na contemporaneidade.

Consequentemente, o não seguimento ou a não apropriação do “*publish or perish*” na academia vem causando adoecimentos de ordem física e mental de professores e estudantes da pós-graduação (cf. APG-UNB, 2018), o que pode ser compreendido como uma reação ao não cumprimento de uma diretriz que rege o que se entende por ambiente acadêmico, reverberando a sensação de incompatibilidade de pertencimento a tal lugar.

Adicionada à demanda quantitativa, há também a reverberação de uma concepção de discurso científico, construída historicamente, conforme já exploramos, que se imprime categoricamente sobre o que é ou não é academicamente aceito. Recuperemos novamente excertos de um manual de escrita acadêmica que expõe essas questões, e no qual se define o que é “exigência” e o que é “deformação” na escrita científica (CERVO; BERVIAN, 1983):

Impessoal  
Objetiva  
Modesta e cortês  
Informativa  
Clara e distinta  
Própria ou concreta  
Técnica  
Frases simples e curtas  
**Deformações**  
Pessoal  
Subjetiva, ambígua  
Arrogante, dogmática e autoritária  
Persuasiva, expressiva

**Exigências**

Confusa, equívoca  
Figurada

Comum  
Longas e complexas

Encontramos também nessas proposições linguísticas movimentos de estruturação discursiva que se colocam paradigmaticamente, desconsiderando os diversos contextos de produção de sentido dentro do fazer científico. Em mais esse caso, enxergamos o movimento que coloca os sujeitos e suas condições de produção para fora da compreensão do que compõe a ciência, em uma constante proposta que retira sua subjetividade inerente e heterogeneidade constitutiva.

Retomando Kant, em suas considerações sobre o que são os imperativos, encontramos convergências com a realidade vivenciada com a linguagem na pós-graduação, mostrando, com isso, a necessidade de pensarmos as formas com as quais ainda lidamos com essa dinâmica, com vistas a reduzir possíveis anacronismos ainda existentes.

Todos os imperativos se exprimem pelo verbo dever (*sollen*), e mostram assim a relação de uma lei objectiva da razão para uma vontade que segundo a sua constituição subjectiva não é por ela necessariamente determinada (uma obrigação). Eles dizem que seria bom praticar ou deixar de praticar qualquer coisa, mas // dizem-no a uma vontade que nem sempre faz qualquer coisa só porque lhe é representado que seria bom fazê-la. Praticamente bom é porém aquilo que determina a vontade por meio de representações da razão, por conseguinte não por causas subjectivas, mas objectivamente, quer dizer por princípios que são válidos para todo o ser racional como tal. (KANT, [1785] 2007, p. 48).

As definições elencadas acerca dos imperativos, trazendo a razoabilidade para o cerne da vida do ser humano, mostram-se problemáticas quando transpostas para diversos cenários de interação humana, assim como a pós-graduação, nosso enfoque. A vivência da pós-graduação a partir do imperativo categórico, baseado na “ação como objetivamente necessária por si mesma” (KANT, [1785] 2007, p. 50), conduz os sujeitos dessa esfera a enunciá-la em direção a uma mecânica do agir, apagando suas subjetividades desse espaço, o que se configura como uma contradição de seu próprio propósito.

Com base nas problematizações elencadas, seguimos para a concepção do ato na perspectiva bakhtiniana sobre o mesmo cenário. Muito mais do que estabelecer um simples cotejamento de perspectivas, objetivamos trazer à tona a relevância do olhar ético e dialógico sobre as dinâmicas intersubjetivas com a linguagem na academia, possibilitando transformar e construir esse espaço de modo que convirja mais com os sujeitos que nele interagem e trabalham.

Observemos o discurso de “*publish or perish*” sob o olhar da filosofia bakhtiniana, já agregando o que defendemos no início dessa seção, ou seja, a escrita como ato responsivo e responsável. Bakhtin elucida que, para a compreensão da construção do enunciado, expressado a partir do processo de escrita, é necessário levar em consideração a responsabilidade ética do sujeito que participa desse processo, uma vez que, mesmo na construção teórica, não há enunciado que se cumpra sem existir no evento moral (BAKHTIN, 2010). Tal perspectiva mostra-se pertinente à produção textual acadêmica, uma vez que o texto na pós-graduação é frequentemente associado à teorização, como lugar da objetividade (*teoricismo*), em detrimento da subjetividade, causando efeitos de não existência do sujeito pesquisador frente ao que ele mesmo produz. Por esse viés, rejeitamos a não existência do sujeito no texto acadêmico, seguindo o pressuposto bakhtiniano de que

É necessário reconduzir a teoria em direção não a construções teóricas e à vida pensada por meio destas, mas ao existir no evento moral, em seu cumprir-se real – à razão prática – o que, responsabilmente, faz quem quer que conheça, aceitando a responsabilidade de cada um dos atos de sua cognição em sua integralidade, isto é, na medida em que o ato cognitivo como meu ato faça parte, com todo o seu conteúdo, da unidade da minha responsabilidade, na qual e pela qual eu realmente vivo e realizo atos (BAKHTIN, 2010, p. 58).

Uma das tantas pertinências que a filosofia bakhtiniana tem para a concepção de prática com a linguagem na pós-graduação apresenta-se a partir da necessidade da vivência sobre o todo textual. Tomando como base a noção de ato, como concretização de uma experiência única do sujeito frente à interação social via linguagem (BAKHTIN, 2010), pontuamos que é necessário perceber a dimensão de uma dissertação ou tese como uma forma arquitetônica, pois é um resultado de vivências do sujeito com seu problema de pesquisa, culminadas textualmente em uma produção que reflete e refrata esse olhar e relação específicos, alinhados com diálogos teóricos e metodológicos.

Desse modo, ao “lermos” a academia a partir do pensamento bakhtiniano, somos convidados a trazer o sujeito, social e historicamente situado juntamente a suas vivências concretas que se expressam em signos atravessados de ideologias, como aquele que realmente merece a atenção em todo esse processo. De tal modo, a máxima “*publish or perish*” é ressignificada e acrescida de indagações que precisam ser constitutivas da esfera acadêmica, como “quem escreve?”, “em que condições

escreve?”, “com quem e para quem escreve?”, “que vozes escrevem conjuntamente?”, dentre outras.

A concepção de ato em Bakhtin nos permite ir além e focalizar uma grande problemática desta tese: o processo da escrita e a inviabilidade de pensá-lo como atividade mecanizada. A respeito dessa afirmação, exemplificamos que o fato de existirem teses e dissertações sobre um mesmo tema ou *corpus* com abordagens e conclusões distintas ocorre pelas vivências diferenciadas de cada pesquisador, impulsionando movimentos éticos e irrepetíveis frente a um problema, já que “o ato constitui o desabrochar da mera possibilidade na singularidade da escolha” (BAKHTIN, 2010, p. 80).

Compete retomar que o pensamento do Círculo repele a ideia do objetivismo abstrato diante da linguagem. Veremos que no pensamento do Círculo acerca da língua, enquanto norma e enquanto parte da vida dos sujeitos, há uma distinção clara que nos afasta do erro de pensarmos a normatização linguística como algo implacável, cristalizando a língua em um *modus* sincrônico de existência.

Se dissermos que a língua como sistema de normas indiscutíveis e imutáveis existe de modo objetivo, cometeremos um erro grave. No entanto, se dissermos que a língua na concepção da consciência individual é um sistema de normas indiscutíveis e imutáveis, que esse é o *modus* de existência da língua para cada um dos membros dessa coletividade linguística, expressaremos uma concepção totalmente objetiva. Mas será que o próprio fato foi estabelecido corretamente, será que a língua na consciência do falante seria apenas um sistema de normas imutável e imóvel? (VOLÓCHINOV, 2017, p. 175).

Compreendemos, assim, que a concepção de língua e linguagem se estabelece em duas posições: dentro de um sistema, como um produto de reflexão que não se dá na consciência do falante, mas que se elabora como objeto não relacionado às mudanças demandadas pela interação social; e na vida do falante, como constituinte de enunciados concretos que são atravessados ideologicamente pelos sujeitos, contextualizada e participante de processos de emissão e recepção. De acordo com Volóchinov (2017, p. 177), “para um falante a forma linguística é importante não como um sinal constante e invariável, mas como um signo sempre mutável e flexível”.

Façamos, a partir desses pressupostos, um paralelo com o contexto da pós-graduação. Compreendemos que, ao ingressar na pós, o sujeito agrega a sua vida

responsabilidades com a produção escrita acadêmica, o que requisitará uma tomada de atitudes em relação à linguagem, buscando aplicação em uma esfera com a qual ele está em constante negociação para adentrar e pertencer. É possível interpretar que o ambiente no qual o pós-graduando precisará compor a escrita de sua dissertação/tese oferecerá inúmeros fatores que vão contra essa tarefa. Características da pós-graduação, como o isolamento social, apatia e o próprio bloqueio de escrita (APG-UNB, 2018), são indícios de que para o estudante há uma pressuposição de silenciamento frente a um discurso monológico que rege a academia. Diante de tal condição, as possibilidades de uma construção enunciativa pela via da linguagem reflexiva e refratante na escrita da dissertação/tese são drasticamente comprometidas.

Uma consequência do cenário relatado é um relacionamento silenciado com a escrita na pós-graduação. Em outras palavras, os fatores listados podem levar o pós-graduando a uma prática com a escrita desconectada da interface subjetiva e autoral que também é necessária, conforme temos defendido.

Destacamos, portanto, a importância da filosofia bakhtiniana, que transcende as questões linguísticas e nos coloca em debate com a vida do sujeito real, concreto e existente nas diversas esferas de atividade humana, como a academia. Consideramos que tais pontos só são possíveis de serem elencados e problematizados a partir do momento em que se agrega a filosofia primeira de Bakhtin para dentro das universidades, não só como um material utilizável de análise nas ciências, mas como uma condução social dos espaços.

Recuperamos as palavras de Sobral, em obra mais recente sobre a filosofia de Bakhtin, ao refletir sobre o sujeito bakhtiniano, que, em nossa leitura, precisa também ser reconhecido como o sujeito da pós-graduação em seu processo de escrita:

O sujeito, um eu singular, ao adotar uma “atitude emotivo-volitiva particular diante da humanidade histórica”, reconhece a validade desta para si e, em consequência desse reconhecimento, tudo aquilo que tem valor para a humanidade histórica tem valor também para ele. O sujeito não é autárquico, mas parte da humanidade. Mas também não age como todos agiriam, e sim como ele, em sua circunstância, é chamado a agir. A atitude emotivo-volitiva confere uma entonação singular aos valores da humanidade, em vez de submeter o sujeito a esses valores em termos abstratos, como elementos repetíveis estáticos. O agir do sujeito é o mediador entre a *istina* dos valores da humanidade e a *pravda* manifesta em suas circunstâncias. (SOBRAL, 2019, p. 100).

Almejamos, com isso, salientar que o processo da escrita necessita de um olhar que faça interface com sujeito que o antecede. Em outras palavras, como ato responsivo e responsável que é, a escrita na pós-graduação não encontra suas resoluções única e simplesmente naquilo que é técnico ou que otimize essa dinâmica, mas sim ao se dar o devido enfoque aos sujeitos e às condições de produção de que partem.

Não negamos, contudo, a organicidade da pós-graduação e seus processos, bem como ocorre em quaisquer outras esferas de atividade humana. Ainda assim, o que não pode ser ignorado é que um dos efeitos sociais e discursivos que essa sistematização de processos carrega, se não mediados intersubjetivamente, é a sobreposição do sistema em seus sujeitos. Nessa circunstância, ignora-se o sujeito e suas reais necessidades de relacionamento com a linguagem e com a vida, a fim de que se cumpra produtivamente o que se institucionaliza como agenda de pesquisa em formação.

Por consequência, deparamo-nos com contextos de afastamento da escrita como ato responsivo e responsável na e pela linguagem, através, por exemplo, do senso comum de que a construção identitária de pesquisador se realiza por instantâneo no momento da defesa, ao se entregar a dissertação ou tese pronta para a banca, ou então ao se retirar o diploma. Em nossa leitura, precisamos encarar essa construção para além de simplismos. Apesar de não ignorarmos a importância dos processos institucionais que ritualizam a pós-graduação, levá-los como verdade *istina* é romper com o próprio pressuposto de que a academia é composta de sujeitos inter-relacionados pela práxis da ciência em prol de outros sujeitos e causas.

Findamos, portanto, as considerações dessa seção com um direcionamento importante na condução de nossa leitura da pós-graduação, tendo como base o suporte da teoria bakhtiniana: trazer o entendimento de escrita como ato responsivo e responsável para o centro da discussão em muito contribui para ressignificarmos o que é a academia, assim como seus discursos e processos.

Pensar a escrita como ato responsivo e responsável reconduz nosso olhar sobre o que é escrever na pós-graduação. Estamos, desse modo, problematizando a proposta de se visualizar o processo de escrita como linha final de um mestrado ou

doutorado. Há uma necessidade de revisão (em dimensão macro e micro) por docentes, discentes e coordenadores dos programas de pós-graduação. Sendo a escrita uma atividade ética e constitutiva do ser humano, consideramos, desse modo, que esse processo precisa ser continuamente encarado em sentido lato, como construção, interação e vivência com a linguagem em interface acadêmica. Tratar do registro e seu cumprimento genérico e estilístico não alcança eficazmente as problemáticas da escrita. Desse modo, seguimos para o último contexto elencado para essa discussão e que se refere ao cronotopo acadêmico. Mais uma vez, é nosso objetivo buscar nos estudos bakhtinianos meios de compreensão da dinâmica da pós-graduação, focalizando, neste caso, o espaço-tempo não só físico e social, mas também discursivo no qual se constrói a academia.

### **3.3. OS CRONOTOPOS (PARA-)ACADÊMICOS E SEUS DESDOBRAMENTOS AO PROCESSO DE ESCRITA NA PÓS-GRADUAÇÃO**

Para esta seção levantamos mais perspectivas possíveis para a observação da academia, conforme temos praticado ao longo do presente capítulo, tendo o conceito de cronotopo como elemento de orientação principal. O objetivo dessa proposta é defender uma concepção sobre a academia a partir da perspectiva do cronotopo bakhtiniano, o que permite compreender a complexidade envolvida no processo de escrita da dissertação ou tese, uma vez que se encontra atrelado a dinâmicas enunciativas local e temporalmente situadas.

Conjuntamente, defendemos que a escrita da dissertação ou tese não pode ser compreendida como prática estática com a linguagem, mas sim como um ato vivo e móvel, que se retroalimenta em diversos cronotopos, sejam eles institucionalmente acadêmicos ou para-acadêmicos. Ao defendermos a escrita acadêmica como interação verbal que é reflexo e refração formal, histórica e social do pós-graduando na linguagem, concebemos que coexistem em seu processo cronotopos tecnicamente não orientados ao escopo da academia, nomeados como para-acadêmicos, mas que estruturam e transformam a escrita, sendo imprescindível considerá-los em todo o processo de se tornar mestre/doutor linguística e discursivamente.

Ao trazer à tona que o processo de escrita não se limita a um único cronotopo evidente – o tempo-espaço acadêmico – reconhecemos uma demanda por um olhar às possibilidades de debate que considerem também outras instâncias da vida na composição da escrita científica, enquanto ato responsivo e responsável que é. Por consequência, no reconhecimento das tensões discursivas e organizacionais que estão dentro e paralelas à academia, observamos seus processos, sendo-nos permitido um trabalho que considere essas nuances.

Desse modo, a presente seção está organizada em duas partes principais, sendo a primeira uma retomada do conceito de cronotopo a partir de Bakhtin e de pensadores contemporâneos (GERALDI, 2003; CLARK; HOULQUIST, 2004; FIORIN, 2006; ALVES, 2012), na constante busca de estabelecer interfaces com o contexto acadêmico, especificamente o da pós-graduação, e a segunda, uma proposta de reconhecimento de cronotopos possíveis<sup>26</sup>, suas respectivas dimensões e influências no processo de escrita de uma dissertação ou tese e na constituição identitária do sujeito pesquisador. Tal organização e proposta ligam-se ao que defendemos acerca da escrita na pós-graduação, o que reforça a necessidade de enxergá-la como ato responsivo e responsável na e pela linguagem, item basilar à discussão de suas problemáticas.

O tempo e o espaço são uma constante na produção linguístico-filosófica do pensamento bakhtiniano. É possível, por exemplo, mencionar a proposição da constituição ideológica do signo, que resulta de relações dialógicas entre o sujeito, a história e a sociedade com as quais se coloca em tensão e produz enunciados concretos. Outra possibilidade de percepção está no próprio conceito de diálogo, entendido na ótica bakhtiniana como um processo tenso no qual a existência do enunciado é constituinte das dissonâncias de discursos, oriundos de tempos e espaços distintos e que, mesmo assim, formam e transformam a materialidade enunciativa da palavra.

---

<sup>26</sup> Defendemos a perspectiva de chamar cronotopos possíveis, por compreendermos que não tratamos de uma padronização a todo contexto de pós-graduação, apesar de a maioria dos cronotopos trazidos compor institucionalmente essa esfera. Ademais, esclarecemos que não trabalhamos com uma perspectiva fechada acerca de tais cronotopos, mas sim como cronotopos possíveis mais aparentes, podendo outros serem propostos em análises futuras.



Clark e Houlquist (2004, p. 295), ao debaterem a relação teórico-filosófica estabelecida por Bakhtin com as noções de tempo e espaço, afirmam que “Bakhtin estava obcecado pela interconexão de espaço e tempo. Na década de 20, esse interesse era amplamente compartilhado pelos intelectuais soviéticos”. Destacamos que o conceito do cronotopo tem fundação na teoria da relatividade, de Einstein, porém é com Bakhtin que encontraremos uma transposição do conceito para a literatura, dentro de uma funcionalidade metafórica (FIORIN, 2006).

Em *Estética da criação verbal* ([1992] 2011), especificamente em “O tempo e o espaço das obras de Goethe”<sup>27</sup>, há discussões sobre o cronotopo que serão relevantes para o presente trabalho. Precedendo o texto de Bakhtin, importa recuperar o contexto que justifica sua interlocução com Goethe, conforme elucida Geraldi (2003, s/p),

Goethe introduz a noção de enxergar o tempo na natureza, que não é estática e contém as marcas do correr do tempo. O espaço adquire do tempo histórico as marcas, é marcado por indícios do passado e do presente. O passado diante de mim, marcado na natureza pela criação do homem. O artista decifra os desígnios mais complexos do homem: criações, ruas, casas. O tempo não é só cíclico, mas histórico. Essa descoberta de Goethe é elogiada por Bakhtin, é a humanização do humano.

Bakhtin, partindo de considerações à obra de Goethe, reflete sobre a importância de ampliarmos nosso horizonte de observação diante do tempo-espaço no signo, no texto e no gênero discursivo. A esse respeito, Bakhtin (2011, p. 225) afirma que:

A capacidade de *ver o tempo, de ler o tempo* no todo espacial do mundo e, por outro lado, de perceber o preenchimento do espaço não como um fundo imóvel e um dado acabado de uma vez por todas, mas como um todo em formação, como acontecimento; é a capacidade de ler os *indícios do curso do tempo* em tudo, começando pela natureza e terminando pelas regras e ideias humanas (até conceitos abstratos). (grifos do autor).

Destacamos, juntamente com Bakhtin, a importância de *lermos* o tempo e todas as suas impressões discursivas na superfície material da palavra, de modo que, quando essa circunstância é ignorada, são colocados em ignorância também a

---

<sup>27</sup> De acordo com Geraldi (2003), em registros de seu curso “Tópicos de Linguística V”, ministrado na Unicamp, “a nova unidade real do mundo deixa de ser produto de mente abstrata (mundo das ideias) para ser experimentada no concreto. Partindo desse pressuposto, Bakhtin começa a estudar os romances de Goethe, mostrando a noção de acontecimento como componente essencial e irremovível, e não mais fragmentos de tempos determinados”.

constituição ideológica do signo, que se move a partir também de um acontecimento cronotopicamente situado.

Bakhtin traz à tona um aspecto do tempo-espaço instigante à dinâmica da linguagem, em forma de metáfora: a capacidade de se ler o tempo no todo espacial do mundo. [...] Pensar a superfície do texto dissociada de uma constituição cronotópica é, por consequência, abstrair-lo de seu acontecimento dialético e material. (BRAMBILA, 2018a, p. 122).

Conforme temos insistido nesta tese, é preciso manter constantemente o foco nos sujeitos envolvidos em suas relações dialógicas com seus enunciados, mantidos concretos por sua existência em cronotopos que sustentam e compõem suas dimensões. Afinal, ao mesmo passo que a subjetividade, pensada no horizonte bakhtiniano, constitui-se de maneira tensa, não submissa completamente às circunstâncias temporais e espaciais com as quais tem contato em seu processo enunciativo, o cronotopo também não está integralmente subserviente ao sujeito, o que o configuraria simplesmente como pano de fundo para um suposto acontecimento monológico. Identificamos, portanto, o cronotopo como elemento complexo, móvel e desafiador, ao mesmo tempo que inspira, pela tensão, cada sujeito a tomar a palavra, em interlocução enunciativa por meio de gêneros do discurso.

Dessa forma, concordamos com Alves (2012, p. 313) em sua afirmação:

Pensado dessa forma, o cronotopo, enquanto potencialmente histórico, não pode ser retirado das relações dialógicas e do axiológico sob o risco de se tornar apenas e tão-somente uma referência a um determinado espaço e a um tempo específico, concebidos como exteriores ao indivíduo, não constituintes e constitutivos do sujeito histórico em sua eventicidade como fora pensado por Bakhtin.

A partir de Alves (2012), compreendemos e transpomos nossos olhares à concepção de cronotopo na constituição do processo de escrita do pesquisador em formação, sendo possível depreender que, a partir do entendimento da produção textual de uma dissertação ou tese como ato responsivo e responsável, há a necessidade de compreender que há cronotopos que se organizam discursiva e institucionalmente em torno dessa atividade, expandindo suas dimensões.

Buscamos defender que o processo de escrita na pós-graduação não se dá em um cronotopo definido, que convirja em uma integralidade ilusória entre o que é constituinte do sujeito pesquisador, os outros de seu discurso e as instituições formais que abarcam sua atividade textual, mas sim em uma sobreposição de cronotopos que

carregam vozes construídas em dinâmicas sócio-discursivas que são colocadas em constante tensão, demandando alinhamentos por meio do pensamento alteritário, para que se reflitam e refratem no enunciado concreto.

Como ocorre em considerável parte das obras do Círculo em sua aplicabilidade nos trabalhos em linguística, é necessário considerar o pensamento bakhtiniano a partir de suas propostas com a esfera literária, com vistas a estabelecer pontes com outras esferas de interação verbal. Grillo (2008, p. 66) sintetiza dimensões importantes que o cronotopo alcança na perspectiva bakhtiniana em literatura, das quais nos apropriaremos para pensar o contexto acadêmico.

O cronotopo serve de fio condutor para a análise de três aspectos do romance: a sua variedade, a sua temática e as relações entre as diversas esferas da cultura. Primeiramente, os grandes cronotopos tipologicamente estáveis (da praça pública, do mundo maravilhoso num tempo de aventuras, da estrada, da soleira ou da crise e da mudança de vida, do salão-sala de visita etc.) determinaram as variantes mais importantes do gênero romanesco nas primeiras etapas de sua evolução. Eles funcionaram como formas literárias para representar o contexto sócio-histórico em que os romances foram produzidos. Em segundo lugar, os cronotopos são os centros organizadores dos principais acontecimentos temáticos do romance. Nesse sentido, o cronotopo determina o enredo do romance com seus temas e, portanto, materializa a articulação dos aspectos temáticos e composicionais desse gênero. Por fim, Bakhtin enfatiza a interação de cronotopos das esferas cotidianas e privadas com os cronotopos dos gêneros elevados dos sistemas ideológicos constituídos. Essa inter-relação é evidenciada, sobretudo, na análise da obra de Rabelais a qual sintetiza a interação entre as esferas da ideologia do cotidiano e a esfera ideológica literária.

Estando o cronotopo a serviço da compreensão de dimensões sociais e dialógicas do romance na esfera literária, enxergamos também sua potencialidade no debate da complexidade da escrita nos gêneros acadêmicos dissertação e/ou tese. Buscamos, a partir dos estudos literários, propor aos estudos em Linguística Aplicada o reconhecimento de que as diferentes impressões oriundas dos cronotopos que constroem o gênero, o processo da escrita e a institucionalidade discursiva da pós-graduação na palavra de seus sujeitos corroboram com o próprio tom valorativo do que é ser um pós-graduando.

Em transposição dos estudos de Grillo ao contexto do processo de escrita na pós-graduação, iniciamos com a compreensão do que seriam os grandes cronotopos tipologicamente estáveis. Defendemos, portanto, direcioná-los aos cronotopos estruturantes da pós-graduação, que não só definem em sociedade o que é acadêmico e não acadêmico, mas também dão contornos que norteiam a produção

textual ao sujeito pesquisador. São exemplos a gestão da pós-graduação, de sua dimensão local à nacional, e as disciplinas de “Escrita acadêmica”, comumente ofertadas em cursos de mestrado e doutorado e com exponencial aumento em cursos livres ou de assessoria/mentoria acadêmica.

Os dois exemplos listados carregam discursivamente papéis fundamentais na estabilização do que se entende por produção, produtividade e estruturação do gênero acadêmico, uma vez que se impõem ideologicamente aos pesquisadores em formação, a fim de que se cumpra a pauta organizacional que a escrita tem para a pós-graduação: sua definição como conclusão de um ciclo formativo. Em outras palavras, depreendemos que, de maneira geral, esses cronotopos estruturantes cumprem no processo de escrita um papel identitário macro, sistêmico e organizacional, definindo de maneira mais abrangente aquilo que é e o que não é uma tese ou dissertação, bem como aquilo que são ou não circunstâncias tradicionalmente aceitáveis de sua produção.

À gestão ou coordenação da pós-graduação, enxergada como cronotopo estruturante, cabe a visão macro da produção acadêmica, uma vez que organiza institucional e discursivamente o ritmo do funcionamento da academia, corroborando com suas definições e limites. Tanto as coordenações de cada programa como as instituições que formulam diretrizes para uma área científica têm um papel fundamental, apesar de não estagnado, na dimensão do gênero e da enunciação na esfera acadêmica. Todavia, importa destacar que esse papel, por sua própria característica macroestrutural, precisa comumente desconsiderar as questões intersubjetivas que existem no processo da escrita, em nome de seus anseios organizacionais, do neoliberalismo acadêmico contemporâneo, das políticas educacionais de Estado, dentre outros aspectos. Consequentemente, é típico desse cronotopo estruturante a imposição de um ritmo próprio e que precisa ser obedecido para o funcionamento da pós-graduação, a ser exemplificado pela atribuição de prazos para o início e término da escrita ou pela quantificação mínima de produção/publicação em periódicos científicos.

Parece-nos claro afirmar que tais diretivas são, apesar de aparentemente distantes do cerne da escrita, cruciais em todo o seu processo, uma vez que corroboram com a imposição do não lugar do pós-graduando diante de sua própria

enunciação, podendo fomentar passos para a dessubjetivação acadêmica. Ao mesmo tempo, não podemos negar o claro efeito coordenativo e necessário que tal cronotopo estruturante tem para a pós-graduação, uma vez que colabora com sua distinção em sociedade, diferenciando-a como esfera de organização e identidade próprias.

Outro cronotopo estruturante mencionado está em cursos/disciplinas de “escrita acadêmica”, muito comuns na graduação e pós-graduação. Uma característica que coloca tais cursos para dentro do cronotopo estruturante é sua também função de construir, via tradição estilística e base tipológica, o que estaria dentro e fora dos gêneros acadêmicos, fortalecendo sua estruturação e fixação na comunidade científica.

Consideramos que, assim como ocorre na coordenação da pós-graduação, os cursos formativos de escrita acadêmica também carregam funções importantes na identidade da pós-graduação por meio do ensino de produção de textos específicos. Todavia, importa também destacar o papel paradigmático desse elemento em sua função estruturante da pós-graduação, uma vez que também precisa impor dimensões cronotopicamente definidas para que o entendimento e reprodução no gênero ocorra, movimentando a máquina acadêmica.

Uma especificidade importante dos cursos de escrita acadêmica é sua maior aproximação com o processo da escrita em si. Por tratar de questões mais pontuais concernentes ao gênero discursivo e ao discurso acadêmico, o passo formativo desses cursos aproxima-se mais do sujeito pesquisador em formação. Tal característica, ao mesmo tempo que garante uma interface mais intersubjetiva desse cronotopo, torna-se um ponto delicado de sua constituição estruturante, uma vez que precisará colocar as subjetividades de lado em busca do objetivo maior, concentrado na apropriação do gênero, focalizando as estabilidades que o definem.

Ainda na esteira propositiva bakhtiniana, os cronotopos estruturantes funcionam como forças centrípetas (BAKHTIN, 2002), sobretudo por seu caráter oficializador e condicionante a uma prática unilateral de linguagem. Acerca das forças centrípetas, Bakhtin (2002, p. 81) propõe:

A categoria da linguagem única é uma expressão teórica dos processos históricos da unificação e da centralização linguística, das forças centrípetas

da língua. A língua única não é dada, mas, em essência, estabelecida em cada momento da sua vida, ela se opõe ao discurso diversificado.

Ao percorrermos os exemplos de escrita acadêmica nos manuais reportados por esta tese, somos confrontados com essa força centralizadora, uma vez que estipulam um comportamento linguístico-discursivo específico, construído a partir de valorações bem delimitadas sobre o ser/estar na academia. Um fator a ser considerado no movimento centrípeto de homogeneização dos usos da língua na esfera acadêmica é que seu apelo pela unificação realiza, via linguagem, a produção de uma cultura acadêmica, que se verte em uma estratificação sobre o que é ser/estar na pós-graduação. Em outras palavras, não problematizamos o caráter centrípeto dos cronotopos estruturantes por sua função organizacional da esfera acadêmica, característica sobre a qual visualizamos relevância, mas sim por sua interface ideológica acerca da própria episteme acadêmica, ao estabelecer uma via única de existência nesse espaço.

Tomamos a língua não como um sistema de categorias gramaticais abstratas, mas como uma língua *ideologicamente saturada*, como uma concepção de mundo, e até como uma opinião concreta que garante um *maximum* de compreensão mútua, em todas as esferas da vida ideológica. (BAKHTIN, 2002, p. 82, grifo do autor).

Defender ou até mesmo buscar testificar uma noção de língua ou produção textual independente de forças ideológicas que se sobrepõem historicamente é uma ingenuidade que não cometeremos. Por outro lado, problematizar a unicidade ideológica que se impõe ao processo da escrita na pós-graduação é reconhecer nos cronotopos estruturantes seu caráter demasiadamente estático e que se ancora no pretexto da compreensão comunitária. Ao mesmo tempo, a própria noção de comunidade acadêmica enquanto grupo uniforme é frágil, uma vez que somos sujeitos que exercem pontos de articulação e aplicação diversos da língua em busca de nossos objetivos singulares com o ofício científico. Pautamos tal defesa também em Bakhtin (2002, p. 82), quando afirma que “cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas”.

A partir das questões levantadas, a proposta central de problematização dos cronotopos estruturantes não se concentra em seu banimento, mas sim em uma tomada crítica sobre sua existência, a fim de entendê-los como entornos de uso no processo emancipatório da escrita. A partir de práticas de letramento acadêmico que

coloquem os cronotopos estruturantes para dentro dos desafios com a linguagem em perspectiva horizontalizada, são possibilitadas relações menos abissais com a língua, a partir da qual pesquisadores em formação poderão agir responsável e responsivamente.

Em suma, temos como características principais dos cronotopos estruturantes no processo de escrita na pós-graduação seu aspecto paradigmático em relação às demandas com a escrita, pautado em seu papel de identidade macroestrutural dos entornos tempo-espaciais da pós-graduação. Necessitam de um tratamento que compreenda essas duas dimensões, uma vez que são importantes na estabilização produtiva dessa esfera de interação humana, apesar de realizarem tal tarefa em detrimento das minúcias próprias da subjetividade que se refletem e refratam na linguagem.

Dando seguimento às observações, destacamos também na esfera da pós-graduação os cronotopos subjetivamente estáveis, isto é, dimensões tempo-espaciais que podem ou não estar pautadas na oficialidade do discurso institucional, mas que são regidos pelas percepções e valorações do(s) sujeito(s) que toma(m) a palavra no processo de escrita. Propositamente, apesar da aparente noção unificada de sujeito da escrita, corporificada pelo pesquisador em formação, tratamos de sujeito(s), em sua possibilidade plural, devido à voz do orientador em seu lugar de alteridade que vai, por uma via heteroglóssica, colocar em tensão seu tempo-espaço com o de seu orientando (a). Baseamos tal possibilidade de percepção em Oliveira (2009, p. 278), ao afirmar que

O sentido da experiência na linguagem e em cada cronotopo é visto a partir do sentido da experiência de outras linguagens e outros cronotopos. A análise de um mesmo evento ocorrido em diferentes tempos e lugares configura uma análise cronotópica, ao passo que um mesmo tópico discutido por diferentes vozes ou sujeitos sociais configura uma análise heteroglóssica. No entanto, tempo e espaço também variam de acordo com a perspectiva dos sujeitos sociais. Por isso, os dois conceitos estão intrinsecamente interligados.

Diante disso, propomos pensar essa dimensão cronotópica como subjetivamente estável, uma vez que pressupõe um contato direto do sujeito e seu processo de escrever, implicando suas elaborações e valorações do tempo e do espaço nesse ato, porém consideramos que há o impedimento de sugerir que essa relação se dê por meio de uma suposta soberania do pesquisador em formação. Em outras palavras, esclarecemos que as relações estabelecidas pelo pós-graduando e

os outros com quem interage a favor do processo da escrita (orientador, professores de departamento, colegas da pós-graduação) constituem um tempo-espço que dá entornos relevantes ao texto em produção. Ao mesmo tempo, esse entorno não pode ser admitido como um cronotopo uniforme a todos que passarem pela experiência da escrita, mas sim como um tempo-espço que se relativiza, uma vez que a singularidade de cada sujeito proporcionará diferentes dimensões tempo-espaciais.

A voz e a construção cronotópica do orientador tem um lugar relevante, com variações que se dão em cada processo relacional de orientação. Desse modo, cabe afirmar que a oficialidade da autoria de uma só voz nos gêneros discursivos dissertação e tese limita-se às questões organizacionais da pós-graduação, pois em seu cerne há um trabalho enunciativo de minimamente duas vozes, que se desdobram em infinitas outras se considerarmos percursos formativos, leituras e socializações acadêmicas (não) oficiais.

Não afirmamos que haverá constantemente dois cronotopos que se combatam ou que enfrentem dialeticamente a imposição monológica de um sobre o outro na perspectiva de um prevailecimento, apesar dessa possibilidade também não poder ser descartada. Enxergamos nos cronotopos subjetivamente estáveis um campo de possibilidades, embate, construção dialógica e colisões discursivas, identitárias e culturais que conduzirão diversas dimensões do enunciado, como sua posição valorativa frente ao problema de pesquisa, a acolhida e negação das alteridades que construirão o arcabouço teórico-metodológico, o posicionamento e escolha ideológica dos signos etc.

A respeito da dimensão do pesquisador em formação, importa salientar que o entorno cronotópico que o envolve parte de um percurso que, em linhas gerais, advém da não oficialidade em busca do discurso oficial. Consequentemente, essa não oficialidade constrói-se de tempos-espços igualmente não oficiais, porém legítimos, que envolvem os locais sociais dos quais parte a voz desse autor e sua perspectiva em torno do seu tempo e do tempo do(s) outro(s) envolvidos em sua pesquisa.

Buscamos, dessa forma, defender que o enunciado concreto de uma dissertação ou tese garante seus entornos a partir do estabelecimento de parâmetros valorados pelo pesquisador em formação, em seu constante trabalho de estabelecer-



se como autor no texto e no discurso científico. As noções que regem o tempo e o espaço de sua escrita são profundamente atravessadas por sua ideologia e pelas ideologias estruturantes de sua formação (advindas conjuntamente dos cronotopos estruturantes, comentados anteriormente). Logo, estabiliza-se o lugar e o tempo da escrita no gênero acadêmico devido a uma união de fatores intra e extra subjetivos que, na eventicidade de suas tensões, sustentam a materialidade do enunciado.

Atrelado ao cronotopo do pós-graduando está o do orientador, que tem papel importante na fundação dialógica da dissertação e da tese, promovendo sua natureza alteritária como fruto de um ato responsivo e responsável na e pela linguagem. Como sujeito constituído da experiência institucional e concreta com essa prática de linguagem, sua voz e posição cronotópica no ato da escrita é referencial ao pós-graduando, uma vez que são estabelecidas, de maneira geral, relações de hierarquia dialogizada ou de chancela ideológica ao processo de produção textual no gênero acadêmico.

Apesar da discussão do processo de orientação ser um tópico delicado, uma vez que as experiências podem ser drasticamente diferentes de acordo com o orientador ou o orientado, cabe ressaltar que o fruto do embate histórico, social e hierárquico entre os cronotopos do pós-graduando e do orientador contribui de maneira basilar à constituição ideológica do enunciado no gênero acadêmico. Ademais, consideramos que, juntamente ao orientador e o pós-graduando, estão outros sujeitos envolvidos de maneira indireta ou paralela, como outros membros da comunidade acadêmica, autores lidos etc. Assim, não seria correto afirmar que o texto de uma dissertação ou tese é uma estampa ilusoriamente fiel que dita o cronotopo do pesquisador em formação, mas é um conjunto de refrações da ideologia constituída no interstício relacional entre pesquisador-autor e seu orientador no léxico, no discurso e na vida.

Destacamos, por fim, cronotopos de interseção que compõem o processo da escrita. São, de maneira geral, os tempos-espacos que se interseccionam parcial ou integralmente com o processo da escrita acadêmica, nomeados também de para-acadêmicos, podendo ser de natureza parcial ou fortemente afim. Exemplos são os entornos cronotópicos econômicos do Estado, as políticas educacionais vigentes, as perspectivas teóricas amplas que regem e demarcam suas eras, influenciando o fazer

científico das áreas do conhecimento, o ritmo pouco ou muito acelerado da corrente neoliberal nas ciências, as contribuições e influências obtidas de eventos acadêmicos, da conversa descontraída nos intervalos, dos momentos de relaxamento e de demais tempos-espacos inerentes à vida do pesquisador em formação, mesmo que partam de uma existência não oficial.

Todos os exemplos citados alinham-se em características comuns que são as que focalizaremos, apesar de reconhecer as especificidades de cada contexto. Destacamos que a identidade principal dos cronotopos de interseção é sua constituição altamente influenciadora de todos os demais cronotopos que regem a pós-graduação e o processo de escrita, apesar de poder não ter havido pretensão explícita para tal.

A atual conjuntura governamental do Estado Brasileiro referente aos investimentos em educação, pesquisa e extensão é um notável exemplo de cronotopo de interseção que se impõe em efeito cascata sobre os demais cronotopos citados. Em comparação a governos anteriores, dados estatísticos<sup>28</sup> mostram que entre 2002 e 2014 o número de instituições federais de ensino superior cresceu 31%, sendo que as matrículas na graduação aumentaram em 86% e na pós-graduação 316%. Em contrapartida, o governo iniciado em 2019 posiciona-se de maneira diferente, tendo entre suas principais características o corte orçamentário e o discurso antiuniversitário.

O exemplo listado, que representa uma entre as tantas circunstâncias que figuram o tratamento dado por essa chefia de Estado em comparação às anteriores, demarca-se como um cronotopo de interseção significativo, uma vez que desenha em vias práticas e discursivas um ritmo tempo-espacial do acesso à ciência contemporânea que, conseqüentemente, altera e influencia todas as instâncias da academia, desde sua estrutura ao processo de escrita do pesquisador em formação.

É possível citar também a demarcação discursiva do que é e não é ciência, acentuando e negando espaços da pesquisa brasileira contemporânea. Exemplos

---

<sup>28</sup> Cf. BRASIL. *A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014*. Ministério da Educação, Brasília (DF). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192). Último acesso em 20/01/2020.

como a dissertação de mestrado com o título censurado por citar o nome do atual Presidente da República<sup>29</sup> ou a exposição de pós-graduandos por membros do governo devido ao título/conteúdo de suas pesquisas<sup>30</sup> são algumas práticas com a linguagem que delimitam o cronotopo contemporâneo brasileiro para a pesquisa que, apesar de diretamente não estar pautado no processo de escrita, enquadra-o e o modifica aos seus termos.

Não só os casos envolvendo diretamente posicionamentos do governo federal e seus ministérios podem ser identificados como cronotopos de interseção, mas também a própria onda neoliberal, conservadora e anticientífica acentuada pela qual o Brasil e o mundo contemporâneo passam, impulsionada pela expansão desordenada da informação via TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) desatreladas de práticas com o letramento digital são também circunstâncias atualmente drásticas que, ao se acoplarem à esfera acadêmica, influenciam-na a partir de sua força popular.

Em suma, buscamos levantar a partir dessa seção a discussão de que os estudos da linguagem em interface com os postulados de Bakhtin e o Círculo carregam uma gama de possibilidades para que (re) pensemos os tempos-espacos da pós-graduação, bem como seus desdobramentos no processo da escrita de uma dissertação e de uma tese. Lançar um olhar atento a essas dimensões discursivas e práticas permite-nos estabelecer percepções mais complexas para a escrita na pós-graduação, afastando-a do olhar simplista que a limita a um registro de dados. Contrariamente, enxergá-la atravessada por tantos cronotopos que refletem e refratam vozes, ideologias e palavras alheias em seu acontecimento na linguagem corrobora com a ideia de que lidamos com um processo essencialmente humano, complexo e que é continuamente pautado na vida, que concretiza seus (in) acabamentos.

Alinhados à noção de alteridade na escrita e à proposta de escrita como ato responsivo e responsável, os cronotopos acadêmicos dão firmamentos importantes ao enunciado concreto no gênero discursivo acadêmico, mas que também precisam

---

<sup>29</sup> Disponível em: <https://revistaforum.com.br/brasil/universidade-de-santa-catarina-censura-dissertacao-de-mestrado-por-citar-bolsonaro/>. Último acesso em 20/01/2020.

<sup>30</sup> Disponível em: <https://catracalivre.com.br/cidadania/mestranda-exposta-por-eduardo-bolsonaro-e-alvo-de-ameacas/>. Último acesso em 20/01/2020.

das devidas problematizações, uma vez que são percursos perceptíveis via linguagem que refletem e refratam o (não) lugar dos sujeitos em seus mais diversos acontecimentos.

#### **4 OS LETRAMENTOS NA PÓS-GRADUAÇÃO E A DESSUBJETIVAÇÃO ACADÊMICA: RECONHECENDO ESPAÇOS E EPISTEMOLOGIAS**

Após percorrermos desafios que atravessam nossa concepção e prática da escrita, desde nossa herança platônico-aristotélica ao que é prescrito em nossas diretrizes curriculares da educação básica, debatemos no presente capítulo contribuições dos letramentos acadêmicos ao problema do processo da escrita na pós-graduação.

Ao discutirmos o campo dos letramentos acadêmicos, somos prontamente confrontados com problemas comuns dessa esfera e que dizem respeito ao não alcance de práticas linguístico-discursivas com a leitura e escrita no âmbito universitário, comumente vivenciados na graduação. Os postulados de Lea e Street (1998), tomados como referência norteadora nesta tese para o debate nos letramentos acadêmicos, são importantes às proposições contemporâneas, pois nos conduzem a uma revisão de paradigmas, adicionando o panorama sociocultural e histórico ao debate do ensino-aprendizagem da leitura e escrita acadêmica.

A importante contribuição dos letramentos acadêmicos para as práticas de linguagem na esfera universitária pode ser, em resumo, descrita como um reconhecimento dos sujeitos, suas histórias e seus percursos sociais e culturais que se refletem em sua práxis, mostrando-se um cenário com o qual a academia precisa lidar frente aos seus processos e desafios contemporâneos.

Todavia, como pôde ser comprovado pela pesquisa quantitativa desta tese, não é raro nos depararmos com o problema da escrita de dissertações e teses na pós-graduação que se revelam em diversos aspectos, sejam eles técnicos, ortográficos, discursivos, autorais, identitários, psicológicos ou socioeconômicos. Esses dados nos mostram que, apesar de diversos avanços promovidos pelos letramentos acadêmicos, há ainda barreiras que precisam ser transpostas para o desafio de ser pesquisador e autor na academia contemporânea.

Emerge, desse modo, um incômodo à nossa realidade. Somos contemplados por um leque de pesquisas em letramentos e letramentos acadêmicos que visam ao compartilhamento de práticas e estratégias na e pela linguagem que incluam os sujeitos e seus discursos, viabilizando sua existência social. Por que, então, ainda

somos confrontados com tamanho abismo na pós-graduação? O que ainda não foi superado?

Esses e outros questionamentos, que emergirão nas próximas linhas, são o norte do presente capítulo. Com um olhar mais focado nas práticas e contribuições teórico-metodológicas, o objetivo dessa etapa da tese é expor e discutir o percurso dos letramentos acadêmicos, sobretudo no contexto brasileiro, em sua contribuição para a reflexão dos problemas que atravessam a escrita na pós-graduação. A partir de uma perspectiva problematizadora, recuperaremos bases epistemológicas e avanços da área, a fim de construir uma orientação que reconheça os desafios da pós-graduação, suas origens e como nós, do campo de estudos da linguagem, conseguimos discuti-los.

A primeira seção do capítulo é uma retomada de bases importantes que referenciam o trabalho dos letramentos acadêmicos contemporâneos. A partir de Lea e Street (1998) e em diálogo com demais pesquisadores, fazemos um reconhecimento do campo, suas bases e de que maneiras os desdobramentos dessa proposta se dão em panorama internacional e nacional. A principal contribuição dessa seção está no reconhecimento dos letramentos acadêmicos brasileiros, que têm construído uma identidade própria ao direcionarem seus trabalhos às demandas linguístico-discursivas locais.

Em desenvolvimento a esse trabalho e com maior afinidade ao tema da presente tese, discutimos na segunda seção o lugar da pós-graduação nos letramentos acadêmicos, identificados anteriormente como área que trata majoritariamente do contexto da graduação. Por meio de discussões de cunho social, econômico e político-educacional, levantamos considerações que mostram as nuances e os desafios do pesquisador em formação frente à linguagem nessa esfera. Buscamos, através dessa proposta, afirmar que o debate sobre a escrita na pós-graduação é tarefa dos letramentos acadêmicos, reconhecendo a singularidade dessa etapa formativa e seus respectivos desafios.

Na terceira seção, por fim, exploramos e problematizamos a objetificação do sujeito e de sua escrita na esfera acadêmica. Para isso, baseamos nossas indagações em Amorim (2001), tomando a dimensão alteritária e intersubjetiva do texto acadêmico

como centro do debate. Sequencialmente, utilizamos o relatório de avaliação quadrienal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em especificamente dois de seus quesitos avaliativos, considerados em nossa leitura como configurações de prática com a escrita que a desalinham do processo intersubjetivo, fomentando propostas dessubjetivantes de relação com a linguagem na esfera acadêmica. Justificamos a escolha desse recorte por serem quesitos avaliativos que estão diretamente relacionados à escrita em gêneros acadêmicos, estabelecendo-a enquanto força de trabalho significada como identidade aos programas de pós-graduação e, conseqüentemente, aos sujeitos que neles trabalham.

O presente capítulo, que finda as divagações teóricas e que precede a segunda etapa de análise de dados da tese, alinha-se aos antecedentes no reconhecimento de que os problemas linguístico-discursivos na academia, especificamente com a escrita, não devem ter sua gênese reconhecida só nessa esfera. Contrariamente, são frutos de processos historicamente sedimentados e sistematizados em percursos formativos, tornando-se uma responsabilidade compartilhada de todas as esferas na proposição de caminhos que visem à sua superação.

#### **4.1. OS LETRAMENTOS ACADÊMICOS: PERSPECTIVAS E DESDOBRAMENTOS NO CONTEXTO INTERNACIONAL E BRASILEIRO**

A proposta basilar desta seção é localizar os letramentos acadêmicos como área de estudos atuante na problemática da escrita na universidade. Apesar de reconhecermos que não há um ineditismo na preocupação por parte dos letramentos acadêmicos aos diversos contextos que englobam a academia (LEA; STREET, 1998; RUSSEL, 2007; STREET, 2010, para citar alguns exemplos), consideramos importante haver um trabalho contínuo que movimente teorias e práticas para dentro do contexto da graduação e pós-graduação, inclusive compreendendo a realidade brasileira e suas especificidades.

Para alcançar tal proposta, a seção está organizada em uma breve retomada histórica dos letramentos acadêmicos, focalizando a vertente de trabalho de Lea e Street (1998). Com base na leitura de autores contemporâneos (FIAD, 2015; HILSDON; MALONE; SYSKA, 2019), buscamos discutir que desdobramentos as

bases da década de 1990 trouxeram para a Linguística Aplicada nacional e internacionalmente.

Especificamente, daremos maior atenção ao artigo de Hilsdon, Malone e Syska (2019), no qual discutem trabalhos (oriundos de países diversos) desenvolvidos a partir da perspectiva de Lea e Street (1998). Como proposta de expandir e, ao mesmo tempo, manter o foco da discussão no contexto nacional, adicionaremos ao debate representativos brasileiros que também movimentam planos de trabalho voltados aos letramentos na esfera acadêmica.

Defendemos que esse movimento é importante para que entendamos as bases identitárias que são delineadas por pesquisadores brasileiros, visto que considerável parte da bibliografia em letramentos acadêmicos praticada no Brasil é majoritariamente importada. Apesar de ser necessário trabalharmos com constante reconhecimento da fonte de nossas epistemologias, cabe, paralelamente, construirmos criticamente a identidade de nosso lugar, a fim de lidar com as demandas históricas, sociais e locais que se apresentam na e pela linguagem.

Tomemos como ponto de partida o contexto no qual os letramentos acadêmicos se tornam necessários, conforme explicita Fiad (2015, p. 27),

A partir da concepção do letramento como um conjunto de práticas sociais situadas – desenvolvida no interior dos NEL [Novos Estudos de Letramento] – alguns estudiosos começaram a focar o contexto acadêmico, com o objetivo de compreender as práticas aí presentes, compreendendo que há práticas específicas desse contexto, dada a concepção de múltiplos letramentos. Esse foco de estudos ganhou grande impulso em vários centros de pesquisa não só por razões inerentes à concepção de letramentos múltiplos mas também por motivações políticas e sociais, destacando-se a expansão do ensino superior, não só em quantidade de alunos mas também e principalmente em diversidade cultural e linguística (FIAD, 2013). Essa vertente de estudos dos NEL, iniciada por pesquisadores do Reino Unido, é denominada de Letramentos Acadêmicos.

Ao recuperar o contexto histórico dos letramentos acadêmicos e que exercem grande influência sobre o trabalho contemporâneo do linguista aplicado, Fiad destaca que propostas de se pensar as práticas com a leitura e escrita na esfera acadêmica surgem da compreensão de que a formação universitária também demandava ações específicas, visto que havia processos interacionais letrados aos quais uma transposição acrítica da perspectiva escolar não seria suficiente, requerendo o desenvolvimento e a expansão dos novos estudos de letramento existentes (STREET, 1984; BARTON, 1994; BAYNHAM, 1995).

A aprendizagem no ensino superior envolve a adaptação a novas formas de conhecer: novas formas de compreensão, interpretação e organização do conhecimento. Práticas de letramento acadêmico - leitura e escrita nas



disciplinas - constituem processos centrais pelos quais os alunos aprendem novos assuntos e desenvolvem seus conhecimentos sobre novas áreas de estudo. A abordagem do letramento leva em consideração o componente cultural e contextual da escrita e práticas de leitura, o que, por sua vez, tem implicações importantes para a compreensão de aprendizagem do aluno (LEA; STREET, 1998, p. 157, tradução nossa)<sup>31</sup>.

A introdução do artigo de Lea e Street sobre algumas dimensões preliminares dos letramentos acadêmicos, e que tomamos como uma de nossas fontes primeiras para o desenvolvimento de estudos mais contemporâneos, coloca em primeiro plano aspectos já referenciais dos letramentos e que se tornam pertinentes também em propostas para a academia: a cultura e o contexto como componentes constitutivos aos processos de leitura e escrita do graduando (e conseqüentemente do pós-graduando).

Nessa proposição e a partir da experiência com o contexto acadêmico em duas universidades da Inglaterra durante os anos de 1995 e 1996, Lea e Street observam três modelos de trabalho com a linguagem na academia: o de habilidades de estudo, o de socialização acadêmica e o dos letramentos acadêmicos. As abordagens que concernem as habilidades de estudo estão dentro de uma proposição puramente linguística, gramatical, no nível do código. A socialização acadêmica, por sua vez, envolve-se com a introdução do sujeito estudante à cultura acadêmica, dentro de uma dimensão conceitual e até metodológica de aprendizado no contexto da universidade e que, conseqüentemente, não atinge questões mais profundas sobre práticas com a linguagem. Por sua vez, a abordagem dos letramentos acadêmicos relaciona integralmente as práticas letradas com práticas sociais, sendo necessário movimentar saberes histórica e socialmente situados para lidar com seus desafios frente a problemáticas linguístico-discursivas no/do contexto acadêmico.

Outro destaque importante acerca da proposta de Lea e Street é seu rompimento com uma perspectiva demasiadamente tecnicista da escrita no contexto acadêmico, recuperando a importância de a concebermos como prática histórica e

---

<sup>31</sup> *Learning in higher education involves adapting to new ways of knowing: new ways of understanding, interpreting and organising knowledge. Academic literacy practices-- reading and writing within disciplines--constitute central processes through which students learn new subjects and develop their knowledge about new areas of study. A practices approach to literacy takes account of the cultural and contextual component of writing and reading practices, and this in turn has important implications for an understanding of student learning.*

socialmente constituída, variável de sujeito a sujeito e que reflete formações e experiências anteriores à universidade.

As percepções dos alunos foram influenciadas por suas próprias experiências de escrita dentro e fora do ensino superior. Um exemplo disso foi a participante de nível A que se soltou quando escreveu um ensaio de história baseado em apenas uma fonte textual, pois ela tinha feito regularmente e com sucesso em inglês. Da mesma forma, outro participante da universidade tradicional que havia trabalhado na indústria por 5 anos e estava acostumado a elaborar relatórios sucintos não tinha ideia de como escrever um texto de ensaio tradicional em política, como parte de um curso de gerência e administração pública. (LEA; STREET, 1998, p. 163, tradução nossa).<sup>32</sup>

Depreendemos que esse modelo de pensamento, apesar de conceitualmente situado na academia, é uma plataforma de reflexão para além dessa esfera. Se ignoramos os percursos educacionais, profissionais e culturais que formam a identidade do estudante que adentra a academia, dificilmente poderemos promover uma prática com a linguagem e com os gêneros acadêmicos que se estabeleça de maneira significativa em sua vida.

Outra reflexão importante que essa perspectiva produz está na necessidade de um olhar crítico sobre os manuais de redação acadêmica e sua modelização da escrita. Apesar de sua importância do ponto de vista técnico, esses compilados não comportam uma variedade suficiente de abordagens necessárias para atingir as demandas linguístico-discursivas de cada sujeito, tornando-se primordial a interlocução com a comunidade acadêmica na investigação de causas, circunstâncias e contextos que viabilizam ou travam a escrita na graduação e na pós.

A proposta para os letramentos acadêmicos de Lea e Street é uma das bases para práticas contemporâneas nos trabalhos de Linguística Aplicada ao redor do globo. Hilsdon, Malone e Syska (2019) refletem sobre o impacto e a influência do artigo de 1998 nas pesquisas com foco no contexto acadêmico 20 anos depois, mostrando-nos como se deu esse desdobramento. Os autores, ao recuperarem trabalhos de outros pesquisadores que partem de Lea e Street, identificam cinco

---

<sup>32</sup> *Student perceptions were influenced by their own experiences of writing within and outside higher education. An example of this was the A level entrant who came unstuck when she wrote a history essay drawing on just one textual source as she regularly and successfully had done in English. Similarly, another entrant to the traditional university who had worked in industry for 5 years and was used to extensive, succinct report writing, had no idea how to go about writing a traditional essay text in politics, as part of a course in public administration and management.*

temas recorrentes em pesquisas de letramentos acadêmicos, mostrando quais utilizações e acepções da proposta primeira mais foram realizadas. São eles: modalidade (discussões relacionadas ao modo de estudo), identidade (processos e práticas de formação identitária), foco no texto (discussão de abordagens analíticas com gênero e linguística sistêmico-funcional e sua relação com o desenvolvimento da escrita), implicações para a pesquisa (enquadramento teórico e investigação de questões sobre a redação acadêmica) e implicações à prática (questões pedagógicas de apoio à aprendizagem)<sup>33</sup>.

A fim de compreendermos a dimensão desses temas no trabalho dos autores sem desconsiderar a importância de se pôr em relevo o que é desenvolvido no Brasil, faremos destaques de trabalhos mencionados no artigo de Hilsdon, Malone e Syska, acrescentando exemplos brasileiros que também desenvolvem propostas na mesma esteira, conforme anunciamos anteriormente.

A respeito de trabalhos sobre a modalidade, Hilsdon, Malone e Syska (2019, p. 6) identificam que:

Vários dos textos revisados por nossos participantes desenvolvem ideias sobre modos de estudo, expressão e construção de significado, como fala, desempenho e aprendizagem virtual. Alguns veem uma contradição nos primeiros trabalhos sobre letramentos acadêmicos, pois, apesar dos propósitos críticos e transformadores adotados, está implícito um foco primário nas formas tradicionais de expressão escrita e pode funcionar para reforçar o privilégio desse modo de prática acadêmica. (tradução nossa)<sup>34</sup>.

A partir de uma retomada de trabalhos e revisões bibliográficas a autores contemporâneos (ARCHER, 2006; LILLIS; TUCK, 2016), destacaremos o trabalho de Archer (2006), que coloca em relevo, a partir da experiência no contexto acadêmico sul-africano, a importância do texto multimodal para se alcançar e promover avanços em leitura e escrita de uma turma heterogênea de graduandos em engenharia. Archer

---

<sup>33</sup> *Modality (discussions relating to modes of study in HE; for example, the development of e-learning), identity (processes and practices in identity formation), focus on text (discussions of analytical approaches such as genre and systemic functional linguistics and their relationship to writing development), implications for research (theoretical framing and investigation of issues associated with the development of academic writing) and implications for practice (in pedagogy and in supporting learning).*

<sup>34</sup> *Several of the texts reviewed by our participants develop ideas about modes of study, expression and the construction of meaning, such as in speech, performance and 'e-learning'. Some see a contradiction in the early work on academic literacies in that, despite the critical and transformational purposes espoused, a primary focus on traditional forms of written expression is implied and may work to reinforce the privileging of this mode of academic practice.*

problematiza o aspecto canônico das práticas de leitura e escrita acadêmica, defendendo que uma vertente multimodal possibilita práticas heterogêneas e que convirjam com as realidades sociais e históricas dos sujeitos na esfera acadêmica.

Citamos como representativo do contexto brasileiro o trabalho de Komesu (2012), em um artigo cujo tema foi o processo de constituição do texto digital na esfera acadêmica, na Educação a Distância (EaD). A pesquisa, que analisou textos produzidos em um curso semipresencial de Pedagogia de uma universidade pública paulista, articula teoricamente a multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001; KRESS, 2009; XAVIER, 2002; ROJO, 2009) com o dialogismo bakhtiniano dentro da perspectiva de trabalho dos letramentos acadêmicos.

Uma contribuição importante de Komesu aos debates sobre a multimodalidade no contexto acadêmico brasileiro é sua percepção sobre o quanto a tradição verbal se imprime na esfera virtual, por mais que esta permita outros tipos de explorações multissemióticas.

No caso do conjunto do material analisado, a saber, textos provenientes de atividades de Curso de Pedagogia semipresencial, a discussão da relação entre diferentes recursos semióticos, promovida em nível institucional, e a solicitação de inserção de imagem no arquivo eletrônico produziram como réplica textos que, em sua quase totalidade, dispunham de recursos gráfico-digitais e imagéticos. Apenas um entre os 39 textos do conjunto não apresentou figura ou desenho. Ocorre, porém, que, entre os 38 textos restantes, parece não haver reflexão sistematizada sobre integração multissemiótica ou multimodal; essa integração é a esperada do ponto de vista do leitor/avaliador (mas também do produtor do texto), se se considerar que o universitário em contexto de EaD é alguém que lida necessariamente com o diálogo entre linguagem e novas tecnologias e, nesse caso, está em formação como professor para ensinar outros alunos no cenário da Educação e das novas tecnologias na contemporaneidade. (KOMESU, 2012, p. 83).

Ao refletirmos sobre o trabalho de Archer (2006) e de Komesu (2012), somos provocados a pensar sobre como o currículo acadêmico pode pressupor acepções e práticas letradas ao sujeito em formação na academia que, na realidade, não ocorrem. Mesmo que esse cenário se dê sob diversas razões, uma postura crítica sobre a multimodalidade em propostas de letramento acadêmico abre caminho para que isso seja considerado nas proposições de práticas letradas que de fato contribuam à formação e constituição autoral.

Conforme é identificado na própria reflexão dos trabalhos, as proposições de Lea e Street são tidas como profícuas para que repensemos a universidade e suas práticas com a linguagem. Mesmo que o trabalho de 1998 seja relativamente anterior

ao que vivenciamos atualmente sobre multimodalidade, importa compreender que essa contribuição dá um norteamento que se flexibiliza tecnologicamente conforme avançamos, porém mantém clara a necessidade de refazermos formações e práticas linguísticas conforme demandam os contextos histórico-sociais e os sujeitos da/na academia. Assim, afirmamos que os letramentos acadêmicos rejeitam anacronismos sobre modos de se acessar a leitura e a escrita acadêmica, provocando constantes reflexões sobre tais práticas.

Sobre a identidade, Hilsdon, Malone e Syska (2019, p. 10) afirmam que “conflitos e tensões no ambiente de escrita acadêmica discutidos por Lea e Street (1998) influenciam as maneiras pelas quais os alunos escritores desenvolvem suas identidades de escritores”<sup>35</sup>. Os autores apontam, com base nos trabalhos analisados, que a questão da identidade possui certa mobilidade, visto que está intrinsecamente ligada aos contextos sociais, políticos, econômicos e ideológicos pelos quais a universidade se cerca, sendo grandes influências às construções identitárias de cada sujeito estudante.

A esse respeito destacamos o trabalho de French (2016), que reconhece a escrita acadêmica como complexa, dolorosa e errática, sendo que tais aspectos devem ser utilizados para contrariar o simplismo exposto em manuais institucionais, nos quais é ensinado para o estudante a existência de uma automaticidade e linearidade nessa dinâmica. A autora, partindo dos letramentos acadêmicos, critica o posicionamento da escrita como um conjunto de habilidades descontextualizadas, universalmente aplicáveis e sem valores ideológicos ou culturais que a permeiem. Tal concepção, conforme aponta, impacta e rejeita implicações identitárias.

Importa ainda ressaltar, a partir dos estudos de French, que discutir questões de identidade no contexto acadêmico requer um posicionamento que, de fato, enxergue os sujeitos que adentram essa esfera para além de uma rotulação com base no que pregam os manuais de escrita científica, devendo-se considerar como eles se envolvem e se constituem na ciência. Tal tarefa é desafiadora, visto que diverge de concepções neoliberais sistêmicas que regem o produtivismo acadêmico, sendo um

---

<sup>35</sup> *Conflicts and tensions in the academic writing environment discussed by Lea and Street (1998) influence the ways in which student writers develop their writer identities.*

movimento que rompe com o aspecto muitas vezes alienante (HILSDON, MALONE, SYSKA, 2019) que a academia pode impor.

No contexto brasileiro, selecionamos o trabalho de Bezerra (2015), em que propõe refletir sobre como a identidade se constrói na esteira dos letramentos acadêmicos, na experiência com a escrita por graduandos de Letras. Ao propor uma reflexão sobre a escrita como ato de identidade (IVANIČ, 1998), Bezerra explora como a construção identitária se estabelece por meio de recursos da retórica, tais como a citação direta, que se estabelecem como dispositivos que localizam o graduando na esfera acadêmica na e pela linguagem.

Um aspecto central e particularmente relevante para este trabalho é a relação entre linguagem/discurso e identidade, pois as identidades “adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas” (WOODWARD, 2012, p. 8). Na concepção de Hall (2012, p. 109), uma vez que as identidades são construídas no interior do discurso, torna-se necessário “compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas”. O discurso e a construção da identidade são fenômenos situados e não dados de maneira fixa e universalizável. (BEZERRA, 2015, p. 63).

As análises e resultados expostos por Bezerra mostram que, por uma via retórica, o graduando negocia seu espaço identitário na esfera acadêmica, traçando, pela intertextualidade, diálogos e retomadas do enunciado do outro que cancelam sua existência no discurso e na vida acadêmica. Tais observações fortalecem a proposta de pensar a identidade na academia como um elemento que requer constantes negociações, assim como em qualquer outra esfera.

Importa problematizar, principalmente se levarmos em consideração a identidade de pesquisador na escrita de uma dissertação ou tese, que essas produções textuais são tradicionalmente observadas já em seu estado “final”, enquanto compilado pronto para defesa ou depósito nas bibliotecas universitárias, dando-se como encerrada a negociação discursiva e identitária que se estabeleceu em todo o seu desenvolvimento. A partir da contribuição de Bezerra situada na graduação, colocamos em pauta também a importância de discutirmos a identidade em percurso, juntamente à escrita que se constrói.

Os letramentos acadêmicos também desdobraram estudos com foco no texto, conforme apontam Hilsdon, Malone e Syska (2019), sendo trabalhos que “consideram

os letramentos acadêmicos relacionados a abordagens mais linguisticamente informadas para o desenvolvimento da escrita”<sup>36</sup> (p. 16). Dos destaques propostos pelos autores, selecionamos o trabalho de Coffin e Donohue (2012), a respeito da relação entre os letramentos acadêmicos e a linguística sistêmico-funcional.

Coffin e Donohue exploram as raízes contrastantes do letramento acadêmico na antropologia, levando-o a valorizar as visões descritivas das práticas dos produtores e consumidores de conhecimento. Para os teóricos dos letramentos acadêmicos, o conhecimento é construído através da interação entre contexto e texto, que são inseparáveis. Coffin e Donohue explicam que, em oposição direta a uma abordagem normativa, o potencial do olhar "crítico" do letramento acadêmico é tornar os discursos disciplinares mais transparentes e, portanto, abertos a desafios. [...] Coffin e Donohue sugerem que alguma coesão seria possível se as ênfases fossem ligeiramente mudadas. Eles afirmam que as críticas da Linguística sistêmico-funcional aos letramentos acadêmicos subestimam a importância do contexto e a amplitude da definição de "texto".<sup>37</sup> (HILSDON, MALONE, SYSKA, 2019, p. 20).

É relevante considerar que esse tipo de desdobramento a partir da proposta de Lea e Street mostra que há uma linha de trabalho que não nega questões linguísticas em sentido estrito que precisam permear as práticas de letramento acadêmico. Ao mesmo tempo, notamos nesse exemplo contemporâneo que perspectivas descritivas sobre a língua estão em contraste com questões históricas, culturais e sociais que atravessam a escrita. É nesse embate dialético que devem emergir estratégias e proposições que tomem o problema da escrita acadêmica em um horizonte amplo.

A pesquisa com foco no texto pretende perseguir a problematização lançada por Lea e Street (1998) sobre como se tornar academicamente letrado na universidade. Para dialogar com essa questão, propõe-se a “compreensão da estrutura do conhecimento disciplinar, bem como das normas, valores e práticas que o trazem à vida” (CLARENCE; MCKENA, 2017, p. 39)<sup>38</sup>.

---

<sup>36</sup> “consider academic literacies in relation to more linguistically informed approaches to writing development”.

<sup>37</sup> Coffin and Donohue explore academic literacies' contrasting roots in anthropology, leading to it valuing 'emic' views on the practices of the producers and consumers of knowledge. For academic literacies theorists, knowledge is constructed through interaction between context and text, themselves inseparable. Coffin and Donohue explain that, in direct opposition to a normative approach, the potential of academic literacies' 'critical' gaze is to render disciplinary discourses more transparent, thus open to challenge. [...] Coffin and Donohue suggest some cohesion would be possible if emphases were slightly shifted. They claim that academic literacies' critiques of SFL underestimate the importance of context, and how broadly 'text' is defined.

<sup>38</sup> “understanding of the structure of disciplinary knowledge as well as understanding of the norms, values, and practices that bring it to life”.

Um representativo desse tipo de perspectiva no Brasil é encontrado no trabalho de Ferreira (2012), que apresenta resultados de uma pesquisa com pós-graduandos a partir de um curso de Inglês para fins acadêmicos, cujo foco era o aprendizado e desenvolvimento da escrita do resumo, *abstract* e artigo científico. O curso e a análise, que se deu em torno de uma primeira versão de texto produzido pelos participantes, bem como sua discussão e reescrita, operaram a partir da perspectiva do ensino-aprendizado da escrita acadêmica do inglês (HARWOOD, 2005; HYLAND, 2008), atrelado ao componente geopolítico (CANAGARAJAH, 2002).

Na observação específica do texto de um participante, Ferreira percebe a presença da narração como recurso retórico-argumentativo do artigo científico em inglês. Tal dado é visualizado pela autora como reflexo de um letramento em língua materna deficitário, oriundo de um ensino restrito à norma culta e à modelização textual. Diante dessa percepção, Ferreira (2012, p. 1042) questiona

os limites do ensino do gênero textual com foco na descrição empírica. O aluno pode aprender as regras sem conhecer a razão da existência dessas regras, ou seja, a sua função social? O gênero textual faz sentido para o aluno se carregar um valor cultural que ele não compartilha (ou desconhece)? Ele é capaz de realizar as regras linguisticamente se não possui proficiência suficiente?

Um aspecto relevante do estudo de Ferreira, e que já defendemos em outras seções da presente tese, está na importância do movimento dos letramentos acadêmicos ao buscar entender o texto com base em hipóteses e retomadas de toda a formação linguística do sujeito. É por meio da problematização das práticas de letramento escolar que se torna possível compreender os desafios do pesquisador em formação diante da escrita, seja em língua materna ou adicional.

Ao concluir suas reflexões, Ferreira (2012) destaca a importância de se tratar o problema da escrita em inglês para pós-graduandos como uma questão sistemática, à qual devem ser aplicadas intervenções de mesma natureza. Esse tipo de posicionamento traz mais uma vez à tona que, apesar do “tornar-se letrado” envolver questões estruturais e linguísticas aparentemente apreensíveis, há conjunturas históricas, sociais e organizacionais do sistema escolar e acadêmico que carecem de uma quebra de paradigmas, para que isso seja alcançado de maneira mais concreta.

No aspecto “implicações para a pesquisa”, é dado destaque a trabalhos que, na esteira propositiva de Lea e Street, encaram os letramentos acadêmicos como



abordagem transformadora e centrada no estudante. Todavia, como é um risco a qualquer abordagem, os letramentos acadêmicos podem ser tomados de maneira simplista, focados no imediatismo do ajuste de problemas pontuais da leitura e escrita, o que é um erro.

Um exemplo de trabalho que mostra essa perspectiva é o de Lillis e Scott (2007), que sugerem que os letramentos acadêmicos são um campo constituído de professores-pesquisadores, isto é, que são demandados a pesquisar sua própria prática, a fim de construir esferas de interação na e pela linguagem que propiciem uma vivência concreta com eventos de letramento.

[...] Esse enquadramento etnográfico do estudo da escrita dos alunos se conecta fortemente com, e de fato confere, credibilidade acadêmica, ao interesse de longa data dos praticantes, no ensino médio e superior, em explorar e entender as perspectivas dos alunos sobre a escrita acadêmica, incluindo desafiar o que é dado como garantido (LILLIS; SCOTT, 2007, p. 11 apud HILSDON; MALONE; SYSKA, 2019)<sup>39</sup>.

Compreendemos dessa forma que a implicação para a pesquisa dada pelos letramentos acadêmicos concentra-se, principalmente, em compreender o *locus* de estudo como potencialmente humano, no qual convergem e divergem perspectivas e identidades na e pela linguagem, que ora se rendem ora questionam como a prática com a escrita confere a credibilidade e identidade de pesquisador.

Brito (2019), em seu estudo sobre a experiência de alunos de Direito e suas percepções enquanto sujeitos leitores e escritores, faz uma sondagem sobre o modo como o graduando apresenta marcas linguísticas de sua constituição de sujeito universitário, mostrando seu lugar discursivo através dessa prática oriunda de um evento de letramento acadêmico. O dispositivo de sondagem proposto é organizado com base nos estudos bakhtinianos em interface com a perspectiva dos letramentos acadêmicos, proporcionando um horizonte de observação para a área que permita uma leitura melhor apropriada sobre quem são os sujeitos reais que interagem na esfera acadêmica ao longo de sua formação, via leitura e escrita.

Esse dispositivo forneceu informações concernentes ao processo de identificação a respeito de quem são os estudantes que participaram de todo o processo da pesquisa de doutoramento e de quais foram suas identidades

---

<sup>39</sup> *This ethnographic framing of the study of students' writing connects strongly with, and indeed gives academic credibility to, long standing practitioners' interest, in adult and higher education, in exploring and making sense of students' perspectives on academic writing, including challenging the 'taken for granted'.*

como sujeitos leitores e escritores em formação no âmbito de uma disciplina na graduação em Direito. (BRITO, 2019, p. 4).

Destacamos a importância do trabalho de Brito por incitar na docência, sobretudo quando focada no ensino-aprendizagem de escrita acadêmica, a necessidade de uma postura de professor-pesquisador, isto é, que lança hipóteses, problematiza e levanta recursos teórico-metodológicos que atendam as demandas linguístico-discursivas do estudante. A partir dessa movimentação de atitudes, é viabilizada uma aprendizagem ampla da linguagem na academia, realizada por meio de uma compreensão de pertencimento que se desdobra em práticas de letramento.

Pelo fato de utilizar o instrumento de sondagem de aprendizagem como uma ferramenta para conhecer a identidade, a subjetividade, entende-se que é necessário salientar que o sujeito fala, discursiviza ou textualiza de um espaço social em que se está inserido. Ainda que, no trabalho de análise do discurso, não se priorize o lugar do sujeito empírico, sabe-se que, ao ler e escrever, o sujeito realiza um trabalho com a língua(gem), revelando sua identidade. (BRITO, 2019, p. 8).

Entendemos, a partir da experiência de Brito, que o modelo dos letramentos acadêmicos influencia concepções de pesquisa, por movimentar o professor-pesquisador a pôr em relevo os percursos identitários do estudante em seu contato e aprendizado da leitura e escrita acadêmicas. Interrompe-se uma concepção de fluxo puramente homogêneo e pré-determinado do processo, para encará-lo como um desafio empírico de sujeitos reais, social e historicamente situados que requerem mediações diversas para lidarem com eventos de letramento recepcionados/vivenciados em múltiplas possibilidades.

No último aspecto, acerca das implicações à prática, os autores destacam que há exemplos de trabalhos contemporâneos aos postulados de Lea e Street e que se desenvolveram como “crítica da prática atual, o que resulta em uma concepção mais clara do que os letramentos acadêmicos são ou não” (HILSDON, MALONE; SYSKA, 2019, p. 25). Dentre os trabalhos citados destacamos o de Jacobs (2005), que reflete sobre aqueles que estão dentro e fora da academia, a partir da perspectiva dos letramentos acadêmicos para repensar o aprendizado da escrita acadêmica, propondo que há a necessidade de articular melhor a aquisição e o aprendizado desse tipo de linguagem. Como alcance dessa proposta, Jacobs expõe que o trabalho colaborativo de especialistas do discurso com profissionais de outras disciplinas no contexto universitário sul-africano proporcionou aos estudantes uma visão

transdisciplinar e menos fragmentada sobre a linguagem escrita no processo formativo acadêmico.

Destacamos, a partir do exemplo trazido, que o movimento da não departamentalização que divide as disciplinas em linguística das demais, em interface com uma proposta inter/trans/indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), possui uma amplitude pertinente para acontecer na prática e causar transformação social na e pela linguagem. Todavia, sabemos que esse tipo de proposição é também uma maneira de afrontar e questionar paradigmas que disciplinam o conhecimento, o que torna a inter/transdisciplinaridade um desafio.

No Brasil, citamos o trabalho de Franzen, Schlichting e Heinig (2011), em sua proposta de reflexão a partir de entrevistas com engenheiros sobre a dificuldade com a escrita em suas profissões, obtendo como um de seus resultados de análises que o pouco diálogo com práticas de letramento acadêmico em cursos universitários mais técnicos, como as engenharias, impacta consideravelmente o trabalho desses profissionais depois que saem da universidade. As autoras propõem uma reflexão pertinente, pois destacam a relevância em médio e longo prazo das práticas de letramento acadêmico, não os limitando à resolução de problemas pontuais, mas como estratégias que transformam a visão sobre a linguagem e a interação social e profissional do sujeito estudante.

[...] é perceptível que a questão vai além de saber codificar ou decodificar, mas interagir e conseguir organizar as ideias de forma articulada para que o texto seja compreendido. Uma questão que se coloca diante do exposto é a reflexão sobre a forma de se aprender a trabalhar e a usar o escrito no dia a dia profissional. Já que, na maioria das vezes, essas questões não são abordadas durante a graduação. É o que E2 explicita quando perguntado sobre como aprendeu a trabalhar com os gêneros que ele produz em seu trabalho: *Eu aprendi sozinho e um pouco na pós. Na graduação quase nada porque não tem matéria pra isso, quase não tem matéria, como eu vou dizer.* (FRANZEN; SCHLICHTING; HEINIG, 2011, p. 4, grifo das autoras).

Depreendemos, com isso, que uma implicação à prática que se destaca é a necessidade de haver em todas as áreas do conhecimento uma atitude questionadora, inclusiva, dialógica e que valore positivamente todas as tensões decorrentes da inter/transdisciplinaridade, em um constante esforço em propor mediações para que elas coexistam no aprendizado-prática da escrita na esfera acadêmica.

A partir desse conjunto de trabalhos, identificamos que há aprendizados e leituras que fazem diversas interfaces com os letramentos acadêmicos, porém há características que se perpetuam, tanto no contexto internacional quanto no brasileiro. A primeira delas é a expansão do olhar sobre os sujeitos envolvidos nesse processo, o estudante e o professor. Ao estudante, a perspectiva dos letramentos acadêmicos convoca uma observação móvel, que não se limita à demanda linguística pontual, mas que a entende como um conjunto que se acumula e se transforma por diversas influências construídas temporal, social e culturalmente. A segunda encontra-se na não limitação do trabalho a uma correspondência disciplinar, mas sim na necessidade de movimentar saberes que produzam pela tensão uma apreensão modular da língua um conjunto de vivências que viabilizam a construção identitária de sujeito da e na academia. A terceira, e última que destacamos, está em uma constante recusa da modelização excessiva, trazendo-nos o alerta para uma compreensão social e histórica da construção linguística, sendo refletida e refratada em gêneros acadêmicos diversos compartilhados pela comunidade científica.

Por outro lado, como pudemos notar, a área de atuação dos letramentos tem uma forte concentração na graduação, com exemplos ainda tímidos no contexto da pós, sobretudo no Brasil. Entendemos tal aspecto como uma demanda real, movida por dois fatores principais. O primeiro deles está no fato de a graduação ser uma esfera de primeiro contato com a interação acadêmica e com uma diversidade de contextos históricos e sociais que se cruzam nesse processo formativo. Ao considerarmos o Brasil, país de dimensões continentais e cujo processo de entrada nos cursos de graduação é muito plural e ocorre com ampla mobilidade geográfica<sup>40</sup>, torna-se compreensível que os letramentos acadêmicos precisem focalizar suas propostas nesse contexto específico. O segundo fator constrói-se sobre o equívoco de que a graduação preenche ou preencherá todas as lacunas existentes na vida do estudante, sendo a pós-graduação uma esfera de simples transferência desse foco. Ao adentrarem, os então pós-graduandos se veem diante de uma ampla demanda por práticas sociais de leitura e escrita não antes exploradas e que, muitas vezes, não

---

<sup>40</sup> O Sisu (Sistema de Seleção Unificada) é responsável por parte do processo seletivo vigente da grande maioria das universidades públicas brasileiras, pelo qual um candidato pode pleitear uma vaga em qualquer região do país. Se aprovado, este candidato não só precisará lidar com divergências geográficas, mas também culturais, identitárias e educacionais que atravessam seu processo formativo de sujeito universitário.

foram devidamente apresentadas por diversos fatores. Há, com isso, o conflito construído por uma percepção de não pertencimento e incapacidade, que se reverbera em diversos males de natureza socioemocional e física.

Diante dessa lacuna, movemos a discussão para o contexto específico da pós-graduação, na proposta de apresentar lacunas reais e encaminhamentos que também percorrem as análises da presente tese.

#### **4.2. A PÓS-GRADUAÇÃO NO ESCOPO DOS LETRAMENTOS ACADÊMICOS: POR UMA PERSPECTIVA NÃO ACADEMICISTA**

A presente discussão dá continuidade aos debates propostos na seção anterior, porém com enfoque no contexto da pós-graduação e seu lugar no escopo dos letramentos acadêmicos. De maneira específica, buscamos elencar questões que caracterizam as demandas linguístico-discursivas e identitárias da pós-graduação, algumas delas já trazidas anteriormente, na perspectiva de apresentá-las como pauta dos letramentos acadêmicos.

No percurso pelo qual a presente tese se constrói, a discussão do processo da escrita na pós-graduação é, por si só, uma seara complexa e que requer uma perspectiva ampla, que não só considere a produção textual em seu sentido estrito, mas que se envolva nos desdobramentos sociais, históricos e ideológicos que se refletem na linguagem acadêmica, sendo continuamente recepcionados como problemáticos à vida do pós-graduando. Justificamos essa perspectiva com base em Bazerman et al (2017, p. 354, tradução nossa), ao posicionarem que escrever “não é genérico, tampouco é seu desenvolvimento. Durante toda a vida, os escritores têm acesso diferenciado a eventos socioculturais que envolvem a escrita - incluindo aqueles introduzidos em contextos na escola ou ocorrendo em diferentes idiomas”<sup>41</sup>. A partir dessa reflexão preliminar, somos convidados a pensar sobre como propor práticas de letramento acadêmico que abarquem tamanha complexidade e em

---

<sup>41</sup> *Writing is not generic, neither is its development. Across the lifespan, writers have differential access to sociocultural events involving writing—including those introduced in instructional contexts at school or occurring in different languages.*

alinhamento às demandas que circundam e atravessam a escrita, como é o caso da produção de uma dissertação ou tese.

Ao concebermos o trajeto da escrita como um processo que desafia qualquer caminho pré-fabricado, reconhecemos conseqüentemente que os pesquisadores em formação que estão diante de tal tarefa também não o fazem a partir de uma identidade dada, constituída de percursos sociais, históricos e educacionais homogêneos. Ao mesmo tempo, tais sujeitos não se encontram mais em uma fase primária de aquisição ou reconhecimento do caráter social da escrita. Sendo assim, por que o processo da escrita na pós-graduação deveria requerer tantos olhares?

O primeiro aspecto que consideramos importante para o debate está na nova posição identitária imposta ao pesquisador em formação em seu processo de escrita, assumindo um novo lugar enunciativo que deve não só mais consumir conhecimento, mas também o produzir (CHOIS; JARAMILLO, 2016). Conforme discutimos anteriormente, somos sujeitos de um sistema escolar básico heterogêneo, desigual e que é regido por documentos oficiais, crenças, preconceitos, estereótipos que propõem unificações educacionais que ainda são vazias frente à carência de políticas públicas que priorizem a educação e seus processos. Apesar dessas circunstâncias e suas latências ao percurso formativo, afirmamos, com base nos estudos anteriores referentes à educação básica, que há concepções de texto, produção textual e autoria ainda demasiadamente arraigadas na modelização da escrita, iniciadas no plano estrutural, mas que conjuntamente propõem um *modus operandi* de enunciação e autoria para fins pedagógicos e/ou avaliativos.

Apesar de o atual documento norteador da educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), basear-se em uma concepção sociointeracionista, há que se criticar certas tendências normatizadoras, subjacentes ao conceito de gêneros do discurso (às vezes confundidos como gêneros textuais), e uma “pretensiosa” gama de textos que os eixos previstos no documento preconizam como foco do trabalho pedagógico (GERALDI, 2015 apud ALMEIDA, 2019, p. 9).

Nesse horizonte, a escrita está muito limitada ao campo da prova, isto é, em uma comprovação de competências e habilidades específicas que promovam ou descartem sujeitos em determinadas esferas sociais. Apesar da avaliação ser um constitutivo inerente aos processos educacionais e à vida, é preciso problematizar por que tal etapa ainda está configurada como barreira intransponível que baseia seu olhar apenas naquilo que o sujeito estudante consegue reproduzir ou demonstrar.

Não nos furtamos de reconhecer que a escola é contemplada continuamente por professores e pesquisas no campo educacional e da linguagem que buscam estabelecer práticas de letramento que visem à superação dessas lacunas. Por outro lado, os tipos de experiência com a escrita institucionalmente reconhecidos, como as corriqueiras tarefas de produção de texto escolar, pautadas na reprodução de determinados gêneros escolarizados ou os exercícios preparatórios para redação no modelo Enem, ainda sedimentam uma relação com o texto limitada ao “saber fazer”, em moldes estruturais e enunciativos questionáveis.

Ao adentrar o ensino superior, no âmbito dos cursos de graduação, este sujeito estudante é confrontado com experiências de leitura, de escrita e de aula, em geral, distintas das praticadas na escola básica. Desde novos gêneros orais e escritos de duração mais pontual, como seminários acadêmicos a resenhas críticas, a uma produção escrita de elaboração mais prolongada, como o Trabalho de Conclusão de Curso, o graduando precisará subverter concepções de texto e produção textual, passando, nesse caso, a se relacionar com a escrita como meio de acesso à vida profissional, num sentido mais estrito, e/ou acadêmica, quando optam por continuar em sua formação na pós-graduação.

Pensar o cenário apresentado movimenta, conseqüentemente, outro tipo de questão: apesar da abordagem diferente da escola básica, é possível afirmar que o ensino superior rompe com práticas paradigmáticas e silenciadoras com a escrita no âmbito acadêmico? A esse respeito, Almeida, Novo e Andrade (2013, p. 2) fazem uma reflexão pertinente:

[...] As faculdades têm se tornado negócios cada vez mais lucrativos, e para que sejam competitivas, frente à concorrência, precisam manter a padronização e estruturação de seus cursos. Logo, estão McDonaldizando a educação com suas práticas de ensino que enfatizam com exagero a instrumentalização dos alunos, como por exemplo, a utilização de apenas um único Livro Texto padrão para ensinar seus alunos, que recebem, então, a aula pronta, enlatada.

Apesar de o exemplo fazer referência principal ao contexto de faculdades privadas, não devemos desconsiderar que esse cenário também ocorra no ensino superior público. Sobretudo na contemporaneidade, em que há um sucateamento massivo da educação e do investimento em formação superior e científica, as universidades públicas sobrevivem em orçamentos restritos que têm propiciado cada vez menos oportunidades de eventos de letramento acadêmico voltados à reflexão

científica, principalmente na pesquisa e na extensão, ocasionando um acesso menor do graduando à vivência com a identidade de pesquisador, bem como a outras vivências constitutivas do ser/estar na universidade, por exemplo o acesso a eventos artísticos e culturais de forma pública. Como refletimos anteriormente sobre a ICJ, a Iniciação Científica (IC) nas universidades, uma porta de entrada para experiências linguísticas, discursivas e identitárias com a autoria na ciência, é inviabilizada por questões econômicas, visto que os valores da bolsa, e muitas vezes a falta dela, desestimula a continuidade dos participantes.

Diante de tal cenário, é apresentada uma demanda por práticas de letramento (GEE, 2001) que viabilizem esses graduandos em experiências dialógicas e menos utilitaristas com a escrita acadêmica, propiciando eventos de letramentos, precisamente definidos por Fischer (2006, p. 443) como “atividades onde o letramento tem uma função, [...] ocasiões em que os textos fazem parte da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos”. Como ação que vise à redução dessas lacunas, os cursos de escrita acadêmica (com algumas variações de nomenclatura de acordo com cada instituição) surgem como propostas paliativas de aproximação técnica, linguística e identitária do estudante com a academia.

Defendemos que os cursos de escrita acadêmica são propostas paliativas por entendermos que as dificuldades textuais e discursivas que se apresentam diante da produção textual acadêmica são resultados historicamente construídos da formação em linguagem, fazendo com que esses cursos preencham apenas parte dessa lacuna. Entretanto, não deixamos de considerar que há experiências significativas relatadas por pesquisadores comprometidos em transformar esses cronotopos estruturantes em esferas de prática de letramento acadêmico (cf. FISCHER, 2011; ARAÚJO; DIEB, 2013; FERREIRA; LOUSADA, 2016), ao mesmo tempo em que não devemos ignorar que tais formações são oriundas de uma função resolutive a problemas de leitura e escrita científica que nunca antes foram percebidos devido à falta de oportunidade de se encarar tal desafio.

Recorremos, ainda, a Bakhtin (2010, p. 30) que nos permite compreender através de sua filosofia da linguagem como que a apreensão linguístico-discursiva da escrita na ciência ultrapassa limites técnicos, sendo um constitutivo autônomo da vivência subjetiva.



O mundo como o conteúdo do pensamento científico é um mundo particular: é um mundo autônomo, mas não um mundo separado; é antes um mundo que se incorpora no evento unitário e único do Ser através da mediação de uma consciência responsável, em uma ação real. Mas o evento único do Ser não é mais algo que é pensado, mas algo que é, alguma coisa que está sendo real e inescapavelmente completada através de mim e dos outros (completado, *inter alia*, também na minha ação de conhecer); ele é realmente experimentado, afirmado de uma maneira emocional-volitiva, e a cognição constitui apenas um momento desse experimentar-afirmar (grifos do autor).

Essa proposição sucede uma série de reflexões e críticas à cisão muitas vezes implacável sobre o sujeito em interfaces ora psíquicas ora teóricas, lidas por Bakhtin como problemáticas por se desdobrarem em pragmatismos que categorizam sujeitos para fora da eventicidade da vida. Tal crítica é um norte pertinente para pensarmos que a vivência da linguagem científica em metodologias arraigadas na modelização textual é uma consequência de modos de operação linguística herdeiros de uma perspectiva racionalista e que dificultam acessos para praticarmos a escrita acadêmica, e tudo que a envolve, como processo de experimentação atrelado à vida.

Ao compreendermos que o tempo de formação da graduação pode não conseguir abarcar em seu escopo bases amplas para o acesso a práticas de letramento acadêmico devidamente inseridas na vida do estudante, percebemos com maior nitidez os desafios da pós-graduação, especificamente na produção do texto acadêmico em uma dissertação ou tese. Diante disso, cabe problematizar: se os mestrados e doutorados trazem em si uma demanda autoral sobre a escrita não antes experimentada pela maioria dos que ingressam, o que move esses sujeitos a se envolverem com essa esfera supostamente desconhecida? Entendemos que essa pergunta possui, pelo menos, duas respostas, sendo uma pautada no neoliberalismo que contorna a formação acadêmica, e outra na aparente roupagem linear que se admite à produção de texto e à vida estudantil, havendo igual expectativa quando adentram a pós-graduação.

Justificamos que há uma veia neoliberal que impulsiona a entrada cada vez mais volumosa de sujeitos na pós-graduação ao, por exemplo, recuperarmos determinações legais (como a Lei 10.971/2004 e a Lei 12.778/2012 no âmbito federal) que definem maior remuneração a profissionais de carreira pública com mestrados e doutorados. Apesar de considerarmos legítima a valorização salarial diante da formação continuada, devemos paralelamente refletir sobre o impacto que isso causa

na entrada massiva em programas de pós-graduação, associando-os e limitando-os apenas ao acesso de ascensão financeira e social.

Por mais que tal contexto esteja estabelecido em problemáticas de ordem econômica, é possível encontrar impactos diretos sobre a relação com a linguagem e a escrita acadêmica. No horizonte que relaciona a formação acadêmica com a subida econômica, o texto vira moeda de troca. Repete-se o processo da escrita como escambo para remunerações mais altas, o que, conseqüentemente, constrói concepções mecanizadas da linguagem, repelindo-a como processo de relação autoral, dialógica e, sobretudo no contexto acadêmico, como elemento vivo de contribuição social.

Acerca da percepção linear que ainda persiste em nossa concepção de texto e de vida estudantil, refletimos que a escrita e a vivência na pós-graduação é e deve ser, por si só, uma experiência com propósitos distintos de qualquer outra vivenciada pelo pesquisador em formação. A respeito da escrita, conforme pudemos recuperar anteriormente, há um excesso de oportunidades de produção textual pautadas em autorias e tipificações textuais pré-estabelecidas em manuais de escrita escolar e acadêmica, produzindo concepções turvas e, em certa medida, ingênuas de autoria programada que podem se descumprir por razões diversas. Prior (2004, p. 171, tradução nossa) reflete também sobre esse descumprimento ao afirmar que

A escrita avança (e retrocede) aos trancos e barrancos, com pausas e agitações, discontinuidades e conflitos. Atos situados de composição/ inscrição são complexos por si próprios. Os escritores não estão apenas inscrevendo texto. Eles também estão relendo repetidamente o texto que escreveram, revisando o texto enquanto escrevem e voltando mais tarde para revisar, fazendo uma pausa para ler outros textos (suas próprias anotações, textos que escreveram, materiais de origem, inspirações), fazendo uma pausa para pensar e plano<sup>42</sup>.

Ao propor que a escrita avança e retrocede, Prior levanta questões importantes sobre o que é escrever na pós-graduação, desvelando um horizonte de processos e tensões não antes previstos ou sequer aceitos em etapas formativas/avaliativas anteriores, apesar de existirem. Entendemos que o truncamento, as pausas, as

---

<sup>42</sup> *Writing moves forward (and backward) in fits and starts, with pauses and flurries, discontinuities and conflicts. Situated acts of composing/inscription are themselves complex composites. Writers are not only, inscribing text. They are also repeatedly rereading text that they've written, revising text as they write as well going back later to revise, pausing to read other texts (their own notes, texts they have written, source materials, inspirations), pausing to think and plan.*

agitações e as demais reações oriundas do escrever são componentes dialógicos que movimentam a aprendizagem tanto do tema quanto da linguagem em si ao pesquisador em formação.

A respeito da vida estudantil, refletimos que o contexto da pós-graduação coloca em conflito a noção estática do processo de estudar. Conforme apontam Choís e Jaramillo (2016), a identidade unificada de receptor do conhecimento, enrijecida sobretudo no modelo escolástico tradicional, não comporta as demandas da pós-graduação, uma vez que essa esfera requer tomadas de decisão, produção de conhecimento e autonomia que podem não ter sido devidamente dimensionadas pelo pesquisador em formação. Tal embate com a realidade, sobretudo considerando o contexto hostil de se fazer pesquisa no Brasil contemporâneo, pode engatilhar um desprazer inesperado com o ofício científico, o que inclui o processo da escrita em si.

Sendo tais características defendidas nesta tese como inerentes à escrita e ao aprendizado na pós-graduação, por que é preciso problematizar essa via e colocá-la na pauta dos letramentos acadêmicos?

Justificamos que falar sobre o processo da escrita acadêmica como ato na e pela linguagem para além do aspecto técnico é um tema que ainda está nos bastidores da pós-graduação, nos corredores dos prédios da universidade e nas redes sociais (MACHADO, 2011; BESSA, 2017b; BRAMBILA, 2019, CRUZ, 2020, para citar alguns autores que refletem sobre essa questão), porém ainda não se corporificou de maneira oficial como constituinte da esfera acadêmica amplamente, restando a cada pós-graduando descobrir e lidar individualmente com as consequências desse silêncio.

Outro fator que responde ao questionamento é o caráter não generalizante da escrita na pós-graduação. Não só pelas especificidades técnicas de cada área de conhecimento ou colegiado universitário, o processo de produção de uma dissertação ou tese movimenta não só vivências únicas do pesquisador em formação, como também traciona consigo todas as bases formativas vivenciadas anteriormente. Importa ressaltar que um doutorado, e a produção de uma tese, conseqüentemente, é o último percurso formativo institucional de um estudante/pesquisador, fornecendo o grau mais elevado de formação acadêmica. Portanto, a prática de escrita nesse

contexto recuperará concepções de texto, de autoria e de discurso científico acumuladas ao longo da vida de cada sujeito que chega até esse patamar. Desse modo, emerge a necessidade de movimentarmos práticas e epistemologias específicas do contexto brasileiro e de sua experiência com a academia, de modo que proponhamos perspectivas de formação linguística atreladas ao atendimento das demandas reais que se apresentam à pós-graduação contemporânea.

Diante da complexidade que se instaura na discussão, defendemos que incluir mais frequentemente a pós-graduação no escopo dos letramentos acadêmicos requer uma perspectiva histórico-social, que não se limite ao imediatismo da correção linguística-textual, mas que busque entender os atravessamentos históricos e sociais que referenciam concepções de texto, autoria e identidade acadêmica do pesquisador em formação.

Com base na pesquisa em âmbito nacional discutida anteriormente, são identificados alguns desafios no campo da linguagem enfrentados por pós-graduandos, tais como desconhecimento do gênero acadêmico, pouca prática com a escrita e desconhecimento/dificuldades com as convenções ortográficas da língua. Tais problemas, em geral, são recepcionados pela comunidade acadêmica como lacunas pontuais para as quais se busca determinadas soluções, que vão desde cursos de escrita acadêmica à terceirização desses reparos, com a contratação de revisores de texto ou utilização de *softwares* para ajustes gramaticais, verificação de plágio, tradução etc.

Todavia, entendemos que lidar com essas soluções como finalização permanente do problema é um erro. É necessário desenvolver reflexões que busquem compreender panoramicamente essa problemática, mesmo que isso requeira extrapolar a esfera acadêmica. Desse modo, surgem mais perguntas: se o sujeito tem contato com uma gama de gêneros em sua formação escolar e acadêmica, por que a produção textual em mais um gênero torna-se um problema? Se somos sujeitos de um sistema avaliativo-educacional que coloca constantemente o texto como instrumento de prova, por que a escrita na pós-graduação gera ainda tantas questões? Se somos oriundos de sistemas escolares ainda enraizados no ensino de gramática, por que lacunas relacionadas à ortografia permanecem? São

questionamentos que, apesar de serem detectados na esfera acadêmica, requerem investigações que não se limitem à academia em si.

Se aplicarmos unicamente uma perspectiva academicista sobre essas perguntas, chegaremos a respostas de senso comum, e que circulam em certa medida pelos corredores da universidade, como a de que a nova geração de pesquisadores é sempre mais “fraca” que as anteriores, que as novas tecnologias atrapalham a produção textual, ou que simplesmente o pesquisador em formação não sabe lidar com a pressão do meio acadêmico. Essas noções de produtividade textual tratam o problema de maneira ineficaz, por não reconhecerem que há uma relação construída com a linguagem que não tem sua fundação exatamente na academia, porém será nessa esfera de pesquisa e formação que haverá uma oportunidade de se problematizar e transformar esse paradigma.

Entendemos que há ausências que percorrem histórica e socialmente nossa formação em linguagem, motivadas principalmente pela persistência na crença de um caráter unicamente instrumental da língua, extraindo-a das relações dialógicas. O gênero do discurso, encapsulado na didatização e modelização linguística excessiva, é construído como estrutura de uma suposta monovocalização, criando conjuntamente orientações que se fixam na experiência de cada sujeito e se refletem em outras instâncias de interação verbal, como a pós-graduação.

O academicismo, entendido em linhas gerais como um estilo rebuscado, é trabalhado também nesta tese a partir da sugestão de Hernandez-Zamora (2017, p. 168-169, tradução nossa),

[...] o *academicismo* pode ser entendido como uma busca de "precisão" ou "perfeição" no conhecimento e na prática de uma determinada atividade (por exemplo, arte, linguagem, ciência). Historicamente, o conhecimento e a prática legítimos foram definidos e regulamentados por academias formalmente instituídas (corpos de "especialistas"). Numa perspectiva filosófica e sociológica mais ampla, o *academicismo* também pode ser entendido como uma espécie de ideologia, no sentido que Slavoj Žižek (1992) dá a esse conceito: a ideologia como fantasia de completude. Nesse sentido, o *academicismo* está em paralelo com outros tipos de -ismos (por exemplo, capitalismo, comunismo, feminismo, etc.) na medida em que são configurações de discurso que visam totalizar certas constelações de discurso. Vamos expandir o primeiro sentido do conceito: o *academicismo* como uma prática "legítima" regulada pela academia (grifos do autor).<sup>43</sup>

---

<sup>43</sup> [...] *academicism can be understood as a pursuit of "correctness" or "perfection" in the knowledge and practice of a certain activity (e.g. art, language, science). Historically, legitimate knowledge and*

Desse modo, e seguindo essa esteira propositiva, a perspectiva academicista na linguagem e no ser/estar na academia impõe ideologicamente sobre os pesquisadores em formação perspectivas hegemônicas sobre a interação social na academia, partindo de valorações que extraem dessa esfera seu lugar de aprendizado, limitando-a como espaço de exposição de um todo acabado e aperfeiçoado diante dos pares. A respeito da perspectiva academicista sobre a produção textual, nossa problematização discorre sobre seu caráter categórico, dessubjetivante e, conseqüentemente, alienado sobre os sujeitos que adentram a academia, suas subjetividades, demandas formativas e perspectivas sobre o que é ser pesquisador.

Importa não haver confusão entre a crítica ao academicismo e a defesa do abandono de práticas que constituem a esfera acadêmica. Apesar de desafiador, propomos que a formação dos sujeitos pesquisadores, sobretudo nas práticas letradas, não desconsidere seus contextos histórico-sociais macro e microestruturais. Por exemplo, a falta de revisão constante dos cursos de escrita acadêmica é parte do academicismo que criticamos, uma vez que supõe um grau de pureza e refinamento à formação linguístico-discursiva aos ingressantes que pode não existir. Assim, explicitamos que a perspectiva academicista tem profunda relação com um anacronismo e alienação histórica, política e ideológica sobre o que é a academia, negando que seu lugar integralmente elitizado já não é mais uma realidade na contemporaneidade.

Uma perspectiva não academicista dentro dos letramentos acadêmicos requer, ainda, repensar estruturalmente a pós-graduação como um todo. Como analogia, defendemos que uma perspectiva não academicista deixa de idealizar a academia na “torre de marfim”, passando a problematizá-la dentro da “torre de Babel”.

A metáfora da torre de marfim, já utilizada com frequência para se referir ao elitismo acadêmico, nobre e descompromissado com as práticas e políticas sociais

---

*practice have been defined and regulated by formally instituted academies (bodies of "experts"). From a broader philosophical and sociological perspective, academicism can also be understood as a kind of ideology, in the sense that Slavoj Žižek (1992) gives to this concept: ideology as a phantasy of completeness. In this regard, academism parallels other kinds of -isms (e.g. capitalism, communism, feminism, etc.) in that they are discourse configurations aiming at totalizing certain discourse constellations. Let us expand on the first sense of the concept: academicism as a "legitimate" practice regulated by academy.*

(ALCÂNTARA; VALADARES et al, 2014), é uma problematização pertinente para o escopo dos letramentos acadêmicos quando voltados à pós-graduação. Ao debatermos o processo da escrita na pós-graduação, é possível problematizar que há percepções sobre a linguagem acadêmica que fomentam essa torre de marfim, como na ideia de uma suposta transparência, de transposição neutra de dados para o gênero ou, quiçá, de uma autoria idealizada que linearmente compõe seu texto com acurácia linguístico-discursiva ao que pregam os manuais. A esse respeito, recuperamos e concordamos com a proposição de Turner (1999, p. 149-150, tradução nossa), em sua crítica ao discurso da transparência na academia:

Defendo que o letramento acadêmico sempre existiu, mas foi ocluído em um “discurso de transparência”. Esse discurso é um efeito da conceituação dominante da linguagem na tradição intelectual ocidental. Ao interpretar a linguagem como “transparente”, negam efetivamente seu funcionamento. Em outras palavras, quando a linguagem está funcionando bem, ela é invisível. Inversamente, porém, quando a linguagem se torna “visível”, ela é objeto de censura, marcando uma deficiência no indivíduo que a utiliza. Além disso, a associação do uso da linguagem no discurso acadêmico com a racionalidade e a lógica pode ter o efeito de marcar esse aluno com uma deficiência de lógica e racionalidade também<sup>44</sup>.

Por meio de sua provocação, Turner coloca em relevo o quanto as concepções de linguagem instituem e expulsam sujeitos de diversas esferas sociais, sobretudo da acadêmica. A dicotomização na qual está envolvido o discurso sobre a escrita na academia, em categorizações como racional e irracional, lógico e ilógico, científico e não científico, ignora as tensões internas e externas à academia, que dialogizam a produção textual e o processo da autoria na ciência.

Em posse dessa proposição, defendemos que uma perspectiva não academicista aos letramentos acadêmicos é aquela que encara as alteridades e as inexatidões da escrita da pós-graduação como uma questão constitutiva e inerente dessa esfera, advinda de construções sistêmicas sobre a língua(gem) e que requer debates múltiplos em busca de sua compreensão. Em uma perspectiva não

---

<sup>44</sup> *I argue that academic literacy has always existed, but has been occluded in a “discourse of transparency”. This discourse is an effect of the dominant conceptualisation of language in the western intellectual tradition. In construing language as “transparent”, it has effectively denied its workings. So in other words, when language is working well, it is invisible. Conversely, however, when language becomes “visible”, it is an object of censure, marking a deficiency in a individual using it. Additionally, the association of language use in academic discourse with rationality and logic can have the effect of marking out such a student with a deficiency in logic and rationality also.*

academicista não negamos a importância e, em certa medida, eficácia de instrumentos de solução linguística anteriormente mencionados, porém há a necessidade de se compreender as bases das quais os problemas surgem, para que sejam propostos encaminhamentos que, de fato, (trans) formem a relação do sujeito pesquisador com a linguagem em seus usos institucionais.

Uma consequência dessa nova tomada de postura sobre as dinâmicas com a escrita na pós-graduação é compreender a academia como torre de Babel, isto é, uma esfera viva na qual múltiplas compreensões de linguagem se chocam continuamente, sendo lugar de uma tensão construtiva e que só existe devido aos atravessamentos históricos e sociais que a constituem.

Aos construtores de Babel, a punição lançada é dirigida à língua, ou melhor, à linguagem, meio pelo qual os homens buscavam nomear, interagir, comunicar, confabular, manipular, aterrorizar e matar uns aos outros. Com o castigo, a linguagem, instrumento dos mais privilegiados na ocupação do homem no mundo, se fez plural. A audição não mais captava os sons daquele que, momentos antes, se comunicava conosco. A palavra ecoava sem entendimento entre os homens, não havia mais ordem ou normas. A linguagem, dom divino ofertado aos homens, foi reavida por Deus. (PIMENTEL, 2014, p. 112).

A torre de Babel, enquanto metáfora para as concepções de linguagem na pós-graduação, é um suporte pertinente para uma perspectiva não academicista. Uma concepção academicista sobre a linguagem remonta-nos à construção de Babel, com uma língua(gem) fixa e imposta sobre a escrita e autoria acadêmica, alimentando a desconsideração de enunciações divergentes e expulsão do sujeito empírico na constituição desse tipo de texto.

A perspectiva não academicista não nega parâmetros e características da esfera acadêmica que se refletem e refratam na linguagem e em produções linguístico-discursivas, porém aponta que essas práticas devem estar inseridas em um horizonte alteritário de relação, que reconheça de onde e como foram formadas as concepções de linguagem do pesquisador em formação, de modo que não só a escrita em si seja um caminho de (re)aprendizagem, mas que a academia como um todo possa fomentar debates que promovam o entendimento de quem é o pesquisador contemporâneo em formação.

O reconhecimento da esfera acadêmica como lugar de muitas linguagens, subjetividades e identidades, influenciando drasticamente o processo de escrita da



dissertação e/ou tese, também deve ser encarado como uma política. Conforme apresentamos anteriormente, a pós-graduação acompanhou o fluxo de crescimento quantitativo do corpo discente, seguindo a esteira das políticas afirmativas de acesso à universidade. Desse modo, torna-se imprescindível reconhecer e propor estratégias de letramento acadêmico que convirjam com o cenário contemporâneo.

É possível afirmar que, mesmo continuando a desempenhar sua função social, a academia não é e não pode mais ser vista como lugar de um elitismo, que pressupõe concepções e práticas técnicas, linguísticas e discursivas por parte de todos os seus membros, como se fossem oriundos de uma formação homogênea. Para que a academia funcione na contemporaneidade, é preciso um olhar alteritário sobre seus sujeitos e que o resultado desse movimento influencie estruturalmente as práticas de letramento acadêmico contemporâneo.

A fim de adentrarmos propriamente no cerne do problema de uma academia alheia ao pesquisador em formação enquanto sujeito de sua escrita, discutiremos na próxima seção como esse apagamento se desdobra na dessubjetivação acadêmica, processo este que concebemos como drasticamente modificador de uma relação dialógico-constitutiva do pós-graduando com a linguagem escrita.

### **4.3. O APAGAMENTO DO SUJEITO PELA ESCRITA NA PÓS-GRADUAÇÃO: UMA PROPOSTA DE REFLEXÃO SOBRE A DESSUBJETIVAÇÃO ACADÊMICA**

A tarefa do autor pesquisador não é nem a de confessar nem a de historiar. A instabilidade do objeto polifônico é função do sistema de alteridades que se instaura no texto (AMORIM, 2001).

Iniciamos esta seção retomando as palavras de Amorim que colocam às claras aquilo que o pesquisador, incluído o pós-graduando, tem de enfrentar em sua prática com o texto frente à vivência com as alteridades no fazer científico. De fato, e com acentuada presença nas ciências humanas, a constituição do sujeito pesquisador via linguagem no processo da produção textual de sua dissertação ou tese requer não somente um refinamento de habilidades técnicas com um gênero específico, mas

também de sensibilidade e consciência de sujeito que ora é eu, ora é outro na interação verbal com aquele(as) ou aquilo que investiga.

A partir dessa reflexão preliminar, o objetivo principal da seção, que culmina, sem encerrar, os debates do capítulo proposto, é focalizar discussões sobre o sujeito e a escrita especificamente ao âmbito acadêmico, na pós-graduação. Para o alcance dessa proposta, apoiamo-nos na perspectiva bakhtiniana sobre a linguagem, traçando diálogos com o(s) lugar(es) do pesquisador na tensão alteritária com o texto (AMORIM, 2001).

Como proposta de se pensar os desafios acerca da escrita como construtora conjunta da identidade do pesquisador, utilizaremos o relatório de avaliação quadrienal da Capes para os programas de pós-graduação de Literatura e Linguística no ano de 2017<sup>45</sup> como parâmetro de observação. Para além de um verificacionismo, buscamos alcançar um questionamento complexo sobre a persistência, parcial ou total, de movimentos que dessubjetivam a prática da linguagem e que, continuamente, se repetem para além da escola formal.

Apoiamos a discussão partindo do gênero discursivo, que, apesar de não determinar o sujeito pesquisador, mostra-se importante à dinâmica com a linguagem na pós-graduação. Formulamos tal compreensão a partir do que é comumente compartilhado entre os diálogos na pós-graduação sobre as dificuldades da compreensão e produção de uma dissertação ou tese, como se houvesse na escrita um limite bem desenhado sobre o que é “fácil” e “difícil” no processo de se tornar mestre ou doutor (BRAMBILA, 2019).

Compreendemos tal cenário como um processo metonímico de interpretar a construção e o silenciamento das identidades que coexistem na academia, no qual o gênero discursivo dissertação ou tese comporta de maneira representativa embates com o ser e o não ser sujeito academicamente, concretizados na e pela linguagem em produção escrita.

---

<sup>45</sup> Informamos que o relatório de 2017 era o documento mais atual disponível na época em que esta etapa do trabalho foi produzida. Ainda que reconheçamos atualizações implementadas, consideramos importante manter a apreciação crítica da referida avaliação.

Essa noção, paralelamente, justifica o debate sobre a referida problemática a partir do gênero, uma vez que o compreenderemos como materialidade relativamente passível de análise (em virtude de sua relativa estabilidade (BAKHTIN, 2011)), dando-nos acesso ao alcance daqueles que mais nos interessam em todo esse movimento: os sujeitos envolvidos/marginalizados na esfera acadêmica.

Em “O gênero científico”, Amorim (2001) retoma noções do dialogismo e monologismo, postuladas pelo Círculo de Bakhtin, na proposta de problematizar o discurso científico, contrastando-o com o da literatura.

Compreendido como monológico, o discurso científico poderia ser colocado lado a lado com o texto dogmático e herdar deste último as suas características: afirmação de uma linguagem única, isto é, de uma única maneira de falar, de um único ponto de vista, e de uma verdade definitiva. Para suprimir toda alteridade, que venha perturbar ou introduzir uma falha em sua fala, o dogmatismo só pode se estruturar como composição monológica. (AMORIM, 2001, p. 147).

Interessa-nos discutir o paralelo realizado por Amorim entre o discurso científico e o dogmático. Essa aproximação promove, ao mesmo tempo, um debate sobre os sujeitos que se constituem e que são privados de sua constituição a partir das idealizações que constroem tais campos discursivos. Sendo o dogmatismo e o cientificismo uma “monologização dos dizeres sociais”, é nos permitido asseverar que haveria uma premissa nesses campos de atividade humana sobre a não existência de sujeitos, nem que falam ou que escutam. Em outras palavras, o cientificismo na linguagem, assim como o dogmatismo, é uma fala, um texto, um discurso e uma prática de um sujeito idealizado para outro sujeito idealizado.

Construímos essa percepção partindo das próprias bases acerca da subjetividade na ótica bakhtiniana. Concordamos com Sobral (2009b, p. 122), em sua compreensão do sujeito pelo Círculo:

O Círculo de Bakhtin destaca essencialmente a individualidade, entendida em fidelidade às propostas de Marx como a soma das relações sociais da vida do sujeito, e não como entidade submissa ao social nem subjetivista e autarquicamente autônoma com relação a ele (o cogito cartesiano e derivados): tornamo-nos “eus” a partir de outros eus, mas não somos cópias desses outros eus.

Levar em consideração a singularidade, que é atravessada de maneira não homogênea pelas relações sociais e em diálogo tenso com a responsividade que se reflete na e pela linguagem, é ir na contramão do cientificismo. Sendo esta linguagem

pré-determinada e excludente das vivências que transformam a expressão verbal realizada na materialidade do texto, torna-se perceptível a ideia de que seja necessária a desconsideração das subjetividades que naturalmente comporiam um enunciado dialógico, para haver o texto científico. Assim, notamos a promoção de uma dessubjetivação acadêmica, que compartilha das mesmas raízes da dessubjetivação no texto da escola formal, conforme observado por Vidon (2012), que também recorre a Amorim (2001), desdobrando-se, contudo, dentro das demandas da academia que compartilhará outras trocas de poder simbólico via linguagem.

Importa esclarecer, contudo, que não tomamos aqui uma posição radical acerca do texto acadêmico, a qual nos impulsionaria a taxar todo e qualquer fazer acadêmico como dessubjetivado. Buscamos, por outro lado, problematizar o cientificismo<sup>46</sup>, que, a fim de se estabelecer, precisa também se hospedar na materialidade discursivo-textual, para, assim, construir percepções sobre o que seria ou não a academia, ou sobre quem seria ou não um sujeito pesquisador. Tal proposta nos impulsiona a problematizar a existência da dessubjetivação e não de um assujeitamento, uma vez que visamos à leitura crítica do apagamento de subjetividades, no caso específico, as que existem na pós-graduação, na perspectiva de fazer da presente tese uma plataforma para que possam ser ouvidas, e para que uma transformação desse espaço seja pensada.

Outro ponto que também precisa compor essa discussão é um processo histórico subjacente a esse desdobramento contemporâneo, no qual defendia-se a linguagem científica como aquela que deveria ser objetiva, a-histórica, aliterária, distante das ambiguidades e metáforas. Desse modo, é importante levar em consideração que a percepção dessubjetivada da experiência com a linguagem escrita também parte de uma herança histórica, que corrobora nossas definições contemporâneas do que linguística e discursivamente se espera do texto científico.

Cabe também acrescentar uma questão paradigmática que percorre concepções de linguagem na produção textual acadêmica a respeito de como a nossa herança com a lógica influi sobre como significamos o lugar da subjetividade no

---

<sup>46</sup> Propomo-nos a pensar o cientificismo como vertente inserida no academicismo, enquanto ideologia que o abarca e o endossa.

contexto da escrita. Um exemplo desse cenário se encontra na proposição de Frege ([1879] 1978, p. 46) em sua diferenciação do que é conceito e linguagem comum

Creio que posso tornar mais clara a relação entre minha conceitografia e a linguagem comum comparando-a à que existe entre o microscópio e o olho. Este, pela extensão de sua aplicabilidade, pela agilidade com que é capaz de adaptar-se às diferentes circunstâncias, leva grande vantagem sobre o microscópio. Considerado como aparelho ótico, o olho exhibe decerto muitas imperfeições que habitualmente permanecem despercebidas, em virtude da ligação íntima que tem com a vida mental. No entanto, tão logo os fins científicos imponham exigências rigorosas quanto à exatidão das discriminações, o olho revelar-se-á insuficiente. O microscópio, pelo contrário, conforma-se a esses fins da maneira mais perfeita, mas, precisamente por isso, é inutilizável para todos os demais.

Cardoso (2014, p. 12) traz uma consideração acerca da herança fregiana à linguagem científica pertinente para a pensarmos também como via promotora da dessubjetivação:

Frege, ao escrever a *Conceitografia*, em 1879, demonstra uma preocupação quanto ao entendimento da comunidade científica em relação ao saber. A questão recai sobre a linguagem, pois o saber científico não pode se valer da linguagem comum, da qual nos valem para o entendimento social, uma vez que sua ambiguidade constitui uma dificuldade para a aquisição de um conhecimento preciso. A perda da objetividade ocorre devido ao uso superficial ou subjetivo da linguagem.

Temos, no exemplo de Frege e no comentário de Cardoso, um panorama incutido ativamente em nossa forma de visualizar e praticar a linguagem, podendo ser apropriado como corroborativo do processo discursivo da dessubjetivação. Ao trazermos a herança fregiana à concepção *conceitográfica* da linguagem científica, adicionada ao fato de que essa lógica subentende uma objetividade que retira de cena o sujeito e suas enunciações, tidas nessa esteira de pensamento como imperfeições ao fazer científico, torna-se possível conceber que um tratamento descontextualizado e anacrônico da linguagem científica gera, em certa medida, empecilhos à constituição subjetiva de pesquisadores em formação.

O movimento de debate e problematização da dessubjetivação acadêmica percorre o caminho da intersubjetividade na e pela linguagem como ato humano concreto e que precisa também ser levado em conta na esfera da pós-graduação. Apoiamo-nos na perspectiva de Volóchinov, em sua concepção de signo como aquele que

[...] só pode surgir em um *território interindividual*, que não remete à “natureza” no sentido literal dessa palavra. O signo tampouco surge entre dois *Homo sapiens*. É necessário que esses dois indivíduos sejam *socialmente*

*organizados*, ou seja, componham uma coletividade – apenas nesse caso um meio sóico pode formar-se entre eles. A consciência individual não só é incapaz de explicar algo nesse caso, mas, ao contrário, ela mesma precisa de uma explicação que parta do meio social e ideológico (VOLÓCHINOV, 2017, p. 96-97, grifos do autor).

Desse modo, tomamos como inadequado desconsiderar a dimensão dialógica de uma dissertação ou tese, não as encarando, por exemplo, como gêneros discursivos. França (2018, p. 59), em sua tese de doutorado, elabora uma compreensão pertinente sobre a tese como gênero discursivo, a qual também vemos compatibilidade com o processo de produção de uma dissertação.

Pensar na tese de doutorado a partir dessa perspectiva significa não reduzi-la a uma escrita elaborada como pré-requisito para conclusão de uma etapa de formação institucional do pesquisador, ou uma unidade convencional formada de sequências frasais, que se encaixam em um sistema normativo. É preciso considerar as regularidades e a criatividade que a constitui. Um enunciado, como aponta Volóchinov, implica muito mais que fatores linguísticos, pois nele se configuram o verbal e a situação extraverbal, a qual se constitui por três elementos indissociáveis entre os envolvidos na comunicação: o horizonte espacial comum aos interlocutores, o conhecimento e a compreensão comum do contexto pelos interlocutores e a avaliação comum da situação. Esses elementos, rapidamente verificáveis em enunciados orais como em conversa, se estendem à escrita acadêmica.

Assim, os postulados evocados constroem-se como bases importantes para a compreensão de que o sujeito, mesmo na esfera acadêmica, continuará a demandar por inter-relações para constituir-se identitária e discursivamente pesquisador no processo de sua escrita. Todavia, cabe o questionamento: que fator específico da pós-graduação nos alertaria para a reflexão sobre a dessubjetivação acadêmica?

O principal deles, apesar de não único, em nossa leitura, é o valor de mercado intelectual que a linguagem passa a ter para a movimentação da máquina acadêmica. Tomando como exemplo o contexto brasileiro, analisemos algumas definições para produção intelectual indicadas pela Capes, que rege a manutenção e existência dos programas de pós-graduação brasileiros. Especificamente, observaremos o Relatório de Avaliação Quadrienal para Literatura/Linguística de 2017, que, apesar de não representar de maneira integral as ciências, permite a percepção de indícios (GINZBURG, 1986) a respeito de como o produto acadêmico é forçosamente construído como solução para a sobrevivência dos programas de pós-graduação, suas identidades e as identidades dos sujeitos que neles interagem.

O referido documento apresenta em sua segunda seção os critérios para a avaliação de programas de pós-graduação. Não podemos deixar de considerar que a avaliação é o que movimenta a cessão de fomentos e bolsas de estudos, que possibilitam a condução de pesquisas para muitas pessoas, assim como é o que define a permissão ou não de cursos de pós-graduação existirem no Brasil. Em posse dessas informações, portanto, focalizaremos o debate nos quesitos três e quatro, sendo que em três se afirma o seguinte:

O quesito 3 (três), um dos responsáveis pela mudança de nota 3 para nota 4, ainda penaliza muitos programas, principalmente no que toca à produção discente. A Área começa a despertar para a importância que tem o item 3.3. Durante todo o quadriênio foi salientada a importância de os discentes terem uma produção resultante de suas dissertações e teses. Isso levou muitas universidades a incluírem essa exigência em seus estatutos ou regulamentos para que o aluno defendesse seu trabalho final. Nessa quadrienal, muitos programas foram penalizados. A Área entende que é importante que a Plataforma Sucupira importe os trabalhos publicados pelos discentes, assim como faz com os dos docentes, pois nem sempre os coordenadores dos programas informam a produção existente. (CAPES, 2017, p. 2-3).

O quesito três mostra-se como um contexto motivador para a objetificação do sujeito, uma vez que esclarece que a produção textual acadêmica discente foi, na referida avaliação, uma baliza de penalização de programas de pós-graduação em Literatura e Linguística. Problematizamos tal cenário por colocar docentes e discentes diante de experiências com a linguagem movidas pelo protocolo institucional, necessitando, por sistematizações e normativas, ignorar a base inter-relacional linguístico-discursiva da vivência com as alteridades (AMORIM, 2001), em busca do empilhamento de textos em livros e/ou periódicos, resultando naquilo que chamaremos de existência e não existência acadêmica.

Existir academicamente, a partir da normativa vigente, mostra-se como suprir expectativas alheias às realidades e identidades diversas, sob a penalidade do não existir, concretizada na divulgação de resultados que podem fechar e abrir programas de pós-graduação.

Corroborar à discussão proposta o conteúdo do quesito quatro, presente no relatório:

O quesito 4 (quatro) ainda continua sendo um dos mais relevantes para a avaliação dos programas em suas mudanças de nota. É um quesito de teor quantitativo, mas que traz em si a importância dos estratos em que a produção se concentra. É nesse quesito que a Área avalia tanto a produção do programa como um todo como também sua distribuição. No que concerne

aos artigos veiculados nos periódicos, a avaliação acaba sendo mais tranquila, pois a planilha apresentada importa as informações diretamente do Qualis. Em relação aos livros, é importante que sejam discutidas formas de viabilizar algo similar. A Área teve um número elevado de Livros não Qualificados (LNC), ou por não terem sido enviados, ou por não atenderem os critérios do que se entende como livro.

É inevitável destacar as expressões “um dos mais relevantes” e “teor quantitativo” como componentes de uma avaliação destinada a programas de Literatura e Linguística. Ao considerarmos a essencialidade desses programas, que lidam com a dinâmica da língua e a linguagem, parece-nos desajustado encarar uma régua quantitativa para esse tipo de produção. A própria instituição deixa claro que os discursos e os sujeitos que enunciam e são enunciados em artigos veiculados em nossos periódicos precisam ser preteridos a fim de que se cumpra o que se pede no quesito. Em nossa leitura, esse é mais um passo institucional que corrobora a dessubjetivação nessa esfera.

Além do fator trazido no parágrafo anterior, vale também problematizar a não consideração da natureza dos textos da área de humanas, que em geral exigem uma divagação mais extensa e multidimensional de suas problemáticas, necessitando acompanhar produções em outras áreas que, apesar de serem igualmente relevantes, têm outros parâmetros de produção.

A não consideração do texto leva, novamente, à não consideração dos sujeitos que o produzem. Dessa maneira, a quantificação massiva do texto acadêmico para o alcance de promoções carrega em si uma interface de demanda por quantificação de um tipo específico de identidade de pesquisador: quantitativamente produtivo e com uma escrita alinhada com periódicos e livros de alta avaliação. Assim, emergem as questões: que sujeito é esse e em que condições produz na academia contemporânea?

A última etapa de debate concentra-se no parecer da Capes sobre como as inter-relações são institucionalmente preteridas para que haja foco na escrita enquanto instrumental da produtividade, a fim de que se alcance parâmetros de promoção e existência. Em desenvolvimento ao quesito quatro, é afirmado que:

Nessa quadrienal, a produção técnica teve um tratamento diferenciado e é importante que isso tenha continuidade no quadriênio que já teve início. É importante que a produção técnica da Área passe para um processo de estratificação, considerando os diferentes produtos, e que se valorize menos a apresentação de trabalhos em eventos, algo assustador devido à



quantidade: foram mais de 30 mil apresentações de trabalho ao longo do quadriênio. (CAPES, 2017, p. 3).

Adicionamos, portanto, mais um aspecto da dessubjetivação acadêmica e objetificação do sujeito, visto aqui como produto juntamente ao seu texto: a desconsideração das interações sociais como constituintes da produção textual. Consideramos a apresentação de trabalhos, assim como a interação em grupos de pesquisa e a construção de laços sociais entre os pares, um representativo eficaz de interação social na esfera acadêmica, o que guiaria, pela intersubjetividade, a construção do texto acadêmico enquanto materialidade verbal da experiência com as alteridades, dentro e fora do enquadre da pesquisa. Todavia, as proposições do texto da Capes ignoram tais práticas para a avaliação da pós-graduação, desconsiderando-as por sua aproximação à vida e à linguagem comum. Essa expulsão, tal como na perspectiva conceitual de Frege ([1879] 1978), admite certo cartesianismo às manifestações da linguagem, o que se torna um projeto de implosão da própria vivacidade inerente ao trabalho acadêmico contemporâneo.

Notamos, pelos excertos trazidos, a desqualificação do texto acadêmico como elemento vivo e ponto de interseção da experiência com a técnica, colaborador da interface de pesquisador que compreende a identidade móvel (HALL, 1998) de um sujeito que está em várias esferas, dentre elas a acadêmica. Dessa forma, compreendemos que a dessubjetivação acadêmica repete movimentos já notados na esfera da educação formal básica, diferenciando-se por trazer a objetificação do sujeito via quantificação do saber, que, em nossa leitura, precisa ser continuamente problematizada.

## **5 A ESCRITA NA PERSPECTIVA DO(A) PÓS-GRADUANDO(A): VALORAÇÕES, SUBJETIVIDADES E SEUS INDÍCIOS**

Reunimos no presente capítulo as discussões alimentadas ao longo da presente tese, bem como algumas conclusões preliminares lançadas, a fim de analisar na prática como o problema da escrita na pós-graduação se dá em sua realidade concreta, enunciada pela experiência discente.

Em termos práticos, neste capítulo debateremos a fase local da pesquisa, isto é, as entrevistas com pós-graduandos da Universidade Federal do Espírito Santo (*campus* Goiabeiras) a respeito de seu processo de escrita na pós-graduação, bem como suas percepções e valorações do que é ser um pesquisador em formação e suas questões com a linguagem na esfera acadêmica.

O capítulo, bem como a realização dessa etapa da pesquisa, se justifica por entendermos que na fase nacional da pesquisa foi possível alcançar um parâmetro de identificação do problema e lançar hipóteses sobre suas causas, com base nas teorias nas quais nos ancoramos. Apesar de sua importância, consideramos necessário propor aproximações com o sujeito vivo e real que tem de produzir seu texto. Obter e trabalhar com essa qualidade de informação proporciona caminhos para que reflitamos sobre o próprio funcionamento da academia, atingindo desde a estrutura dos cursos de escrita acadêmica até as idealizações institucionais que podem, em certa medida, se mostrar anacrônicas.

Desse modo, afirmamos que este capítulo põe em relevo a humanidade do processo da escrita na pós-graduação, muitas vezes mecanizado pelas demandas e avaliações institucionais ou pela própria calcificação dos gêneros acadêmicos, apregoada nos manuais. Ao debatermos o caráter humano da escrita via análises, buscamos propor uma reconsideração do paradigma sobre o que é escrever na pós-graduação, bem como o que é tornar-se mestre e doutor nessa esfera.

Na primeira seção, esclarecemos questões contextuais e metodológicas, incluindo os sujeitos envolvidos, as condições nas quais as entrevistas foram aplicadas e a metodologia que guiará as análises, sendo o paradigma indiciário (GINZBURG, 1986) a perspectiva considerada mais adequada para a problemática em questão. Ademais, detalharemos na seção alguns temas geradores da entrevista,

organizada em um roteiro de perguntas (Anexo 1), mas conduzida de maneira semiestruturada aos participantes.

Na segunda seção, conheceremos Maria e seus relatos sobre seu processo de escrita. A entrevistada apresenta um contexto de produção textual acadêmica bastante distinto, visto que realizou seu mestrado na área de ciências humanas e o doutorado (em andamento no momento da entrevista) na área de ciências naturais, uma questão trazida por ela como conflitante, especialmente por concepções diferentes de linguagem enunciadas e que muito nos instigam.

Na terceira seção, acompanharemos a experiência de Marta com o processo da escrita em seu mestrado na área de humanas. Tal qual Maria, Marta enuncia sobre suas experiências não só com a escrita, mas com a esfera acadêmica como um todo, permitindo-nos observar de que maneira os contextos históricos e sociais atingem práticas específicas com a linguagem.

Na quarta e última seção, conheceremos José, doutorando em ciências humanas. O entrevistado relata uma experiência mais estável e positiva com a escrita, assumindo perspectivas pragmáticas sobre essa prática. Seus posicionamentos fornecem indícios importantes à tese em sua proposta de reconhecer o caráter emancipatório da escrita acadêmica e o quanto tal processo requer debates constantes e múltiplos.

## **5.1. CONTEXTUALIZAÇÃO, SUJEITOS DA PESQUISA E METODOLOGIA**

A presente seção tem como principal compromisso fornecer informações sobre os participantes da etapa local da pesquisa, bem como contextualizar em que condições os diálogos se deram, os temas-chave nos quais as perguntas se estabeleceram e a orientação metodológica que guia esta fase analítica. Ainda, nesse espaço explicitaremos algumas considerações alimentadas ao longo do percurso teórico, que serão postas frente aos enunciados selecionados, a fim de demonstrar, em termos práticos, o que viemos defendendo até este ponto.

Conforme reportado anteriormente, esta tese foi composta de uma escuta a pós-graduandos dada em duas fases. Na fase nacional, representada pela pesquisa quantitativa com pós-graduandos e já debatida, buscamos produzir um panorama

geral do problema envolvendo a escrita na pós-graduação brasileira contemporânea, além de levantar possíveis causas e obstáculos através do olhar dos pós-graduandos. Na fase local, que será detalhada ao longo do presente capítulo, foi possível compreender o problema em suas minúcias, na individualidade do enunciado concreto valorado por cada pós-graduando que aceitou participar e expor suas experiências com o processo da escrita de suas dissertações e teses.

O local escolhido para implementação dessa fase é a Universidade Federal do Espírito Santo – *campus* Goiabeiras, localizada no município de Vitória, no Espírito Santo. As entrevistas ocorreram presencialmente ao longo do ano de 2019. Assim como na fase nacional, o questionário que guiou a entrevista também passou por avaliação e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (Plataforma Brasil), bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>47</sup> e suas condições, que fora assinado pelos pós-graduandos entrevistados.

Ao todo, participaram da entrevista cinco pós-graduandos, dos quais três foram selecionados para a presente discussão. Os referidos pós-graduandos atendiam aos critérios básicos: deveriam estar devidamente matriculados em algum programa de pós-graduação da Universidade Federal do Espírito Santo (*campus* Goiabeiras); deveriam já ter iniciado a escrita de sua dissertação ou tese; deveriam ter concordado e assinado o TCLE antes de iniciarem a entrevista<sup>48</sup>. Não houve uma regularidade sobre horário ou local para a ocorrência das entrevistas, visto que elas foram realizadas dentro da disponibilidade de cada participante. As entrevistas aconteceram presencialmente e registrada por meio de gravador de voz. Antes do processo de análise, as gravações passaram por transcrição, que poderá ser consultada nos Anexos 2, 3 e 4.

Conforme mencionado, os participantes são pós-graduandos que estão ou já estiveram na área de humanas. Optamos por manter a identificação da área de maneira abrangente, por compreendermos, a partir da escuta e da própria fala de

---

<sup>47</sup> CAAE: 03999318.8.0000.5542.

<sup>48</sup> Optamos por uma transcrição adaptada da fala, na qual o dito passou por adequações ao plano escrito, como dispensa de discordâncias verbais/nominais, de reformulação oral do pensamento, alterações na fala etc. Tratando-se de uma análise dialógica e indiciária, o objetivo central está em analisar os signos ideológicos que se refletem e refratam nos relatos em contextos concretos de acontecimento. Ainda assim, quaisquer elementos momentâneos que forem considerados relevantes serão mencionados.

alguns entrevistados, o receio de terem suas identidades expostas ou rastreáveis. Assim, da mesma forma que trabalharemos somente com nomes fictícios, não revelaremos os programas de pós-graduação específicos aos quais esses sujeitos pertencem. Acrescentamos a esse dado que houve alguns convites para participar da pesquisa que foram prontamente rejeitados pelo mesmo desconforto e medo em expor situações de silenciamento materializadas no processo da escrita, visto que constrangem, amedrontam ou reavivam traumas.

A respeito da metodologia, consideramos na presente tese que os enunciados de cada entrevistado são dados representativos de sua experiência com a escrita na pós-graduação, não revelando unicamente uma natureza momentaneamente fixada, mas que refletem e refratam traços de seu passado, possibilitando-nos compreender suas condições de produção presentes. Assim, tem-se o paradigma indiciário, de Ginzburg (1986), como norte metodológico coerente ao desafio desse *corpus*. Concordamos, portanto, com Abaurre e Coudry (2008, p. 174), ao afirmarem que trabalhar os dados como indícios

[...] define algumas questões metodológicas cruciais, que dizem respeito: 1) aos critérios de identificação e seleção dos dados a serem tomados como representativos do que se considera “singularidade reveladora” (uma vez que, em um sentido trivial do termo “singular”, qualquer dado diferente de qualquer outro dado é um dado singular); 2) ao conceito mesmo de “rigor” metodológico, que não pode, neste contexto, ser entendido no sentido galileano que assume no âmbito de paradigmas de investigação centrados nos procedimentos experimentais, na replicabilidade e na quantificação de resultados.

A fim de explicitar como perspectivas do paradigma indiciário têm correlação com o cenário no qual a presente tese se estabelece, retomaremos algumas proposições da obra de Ginzburg, dando destaque à sua atualidade na investigação e análise de entrevistas com pós-graduandos sobre seu processo de escrita. Desse modo, a pergunta norteadora é: de que maneiras o paradigma indiciário potencializa uma análise inscrita nos letramentos acadêmicos?

Ao retomarmos “Sinais: raízes de um paradigma indiciário”, nos deparamos de início com a influência do método moreliano à arte em Ginzburg. A partir da noção de que nem todas as pinturas se encontram em perfeitas condições a fim de se detectar seu autor, Morelli propõe o acompanhamento de rastros, mesmo que marginais e não

à mostra, para se esclarecer a autoria de alguma produção. Ginzburg (1986, p. 144) detalha essa concepção ao afirmar que

Para tanto, porém (como dizia Morelli), é preciso não se basear, como normalmente se faz, em características mais vistosas, portanto mais facilmente imitáveis, dos quadros: os olhos erguidos para o céu dos personagens de Perugino, os sorrisos dos de Leonardo, e assim por diante. Pelo contrário, é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciáveis pelas características da escola a que o pintor pertencia: os lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés.

Ginzburg propõe uma reflexão pertinente à presente tese, ao trazer para o centro da discussão que não necessariamente os elementos de primeiro plano ou de destaque na obra serão aqueles que permitirão uma leitura apurada de sua procedência ou escola artística, mas sim as minúcias. Ao mesmo tempo em que são negligenciadas pelo olhar comum, refletem pontos de quebra e de diferenciação de um artista para outro. Ao trazermos essa noção ao campo de estudos da linguagem acadêmica, sobretudo ao processo da escrita e construção do autor pesquisador frente a sua dissertação ou tese, cabe compreender que há um plano mais geral e explícito do gênero e da escrita acadêmica (muitas vezes oriundos de cristalizações socialmente aceitas na esfera) que possivelmente não dizem tanto quanto as ditas fragilidades textuais e discursivas, que devem merecer nossa atenção para se apurar os rastros das problematizações.

Em analogia ao que assevera Ginzburg, podemos compreender que, quando o pós-graduando relata ou materializa em seu texto episódios de fluidez e aparente facilidade na escrita da dissertação ou tese, são fornecidas as características mais vistosas do processo, isto é, o esperado ao texto e o que é tido como parâmetro pela comunidade acadêmica. Entretanto, esse tipo de relato, apesar de também ser um dado singular da experiência com a escrita histórica e socialmente situada, não oferece a mesma potencialidade que as marginalidades do processo, caracterizadas pelos problemas de ordem linguístico-discursiva, pela dificuldade do lugar subjetivo-autoral frente ao texto acadêmico ou até mesmo pelos embates provenientes de interfaces social e histórica ao longo da escrita.

Assim, destacamos o primeiro aspecto metodológico do paradigma indiciário sobre a análise dos relatos dos pós-graduandos: foco nos pormenores negligenciáveis como indícios singulares da experiência com a escrita da dissertação ou tese.

Tratando-se de entrevistas semiestruturadas, nas quais havia perguntas norteadoras concentradas em temas afins ao processo da escrita na pós-graduação, selecionaremos excertos que reflitam a singularidade de cada pesquisador em formação em sua experiência, podendo ser enunciados que a valorem como dor, angústia, solidão, desamparo etc.

Ao retomar a experiência de Pimentel, Suassuna (2008, p. 365) aponta um caráter importante do paradigma indiciário na pesquisa e com o qual concordamos:

[...] o indício se constitui como um dado à luz de hipóteses iniciais, e o pesquisador se põe num movimento entre a hipótese e os dados, com vistas à construção de explicações para os fenômenos observados. Considerando, então, que o aluno deixa pistas na escrita, Pimentel procurou, a partir de sua hipótese, interpretar essas pistas, identificando nelas marcas da relação do sujeito com a linguagem em geral e com a leitura em particular.

Assim como afirmado por Suassuna, temos hipóteses prévias, já alimentadas ao longo dos capítulos anteriores, de que o problema da escrita na pós-graduação, apesar de também transitar pelo campo da psicologia e da educação, é uma questão fundada na linguagem, na qual estão incluídos paradigmas que regem percepções do que é ou não é língua, linguagem, texto e discurso para a academia, além dos rastros e lacunas da educação linguística, sistematizada e discrepante em todo o território nacional.

Outro aspecto importante no texto de Ginzburg (1986, p. 151) é a metaforização da caça na proposição do paradigma indiciário, considerada também pertinente ao processo analítico nesta tese:

Por milênios o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas de lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pelos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas.

Apresentamos, a partir dessa concepção, o segundo aspecto metodológico: o lugar experiencial do analista, que também vivencia contextos similares aos dos entrevistados. Consideramos importante assumir que as análises dos enunciados ocorrem a partir do ponto de vista de não indiferença e, em certa medida, de solidariedade, visto que as entrevistas também serão tratadas por um, então, pesquisador em formação. Apesar de reconhecermos que tal posicionamento é

controverso sob determinado escopo, pela inevitável e necessária baliza de uma cientificidade, afirmamos a importância de nos afastarmos da reificação, na esteira propositiva marxista, o que se torna mais possível quando aquele que analisa consegue identificar prontamente os “rastros” deixados pelos entrevistados por ser uma esfera da/na qual também participa.

Em termos práticos, afirmamos que o processo analítico dos enunciados não se limitará ao propriamente dito por si só, mas às consonâncias e dissonâncias que materializam o signo ideológico (VOLÓCHINOV, 2017), exigindo-nos recuperar aspectos estruturais da pós-graduação, o contexto histórico e social de enunciação dos participantes, os cronotopos que aparecem pelo enunciado concreto, entre outros. A esse respeito, assumimos a “rigidez flexível”, defendida por Ginzburg (1986), que no presente trabalho se dá pela obstinação em compreender como os participantes valoram seu processo de escrita na pós-graduação, ao mesmo tempo que é necessário desenvolver certa plasticidade analítica que não descarte as minúcias de cada dado singular.

Como referência de toda a tese, a perspectiva dialógica da linguagem mostra-se, também na metodologia de análise, como componente basilar para um estudo consistente das experiências de cada participante. Assim, afirmamos que a metodologia guiada pelo paradigma indiciário neste trabalho compromete-se com uma essencialidade dialógica (VIDON, 2003), na qual os dados são tratados como indícios dialógicos das tensões que atingem os sujeitos em seu processo de escrita, tal qual é proposto pelo método sociológico no Círculo de Bakhtin:

As concepções de mundo, as crenças e mesmo os instáveis estados de espírito ideológicos também não existem no interior, nas cabeças, nas ‘almas’ das pessoas. Eles tornam-se realidade ideológica somente quando realizados nas palavras, nas ações, na roupa, nas maneiras, nas organizações das pessoas e dos objetos, em uma palavra, em algum material em forma de um signo determinado. Por meio desse material, eles tornam-se parte da realidade que circunda o homem. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 48-49).

Ao afinar ainda mais a proposição do paradigma indiciário no estudo de produções humanas, sobretudo as artísticas, inseridas em contextos históricos e sociais determinados, Ginzburg (1986, p 171) referencia-se mais uma vez em Morelli, ao destacar que

A distinção entre natureza (inanimada ou viva) e cultura é fundamental – certamente mais do que aquela, infinitamente mais superficial e mutável,



entre as disciplinas individuais. Ora, Morelli propusera-se buscar, no interior de um sistema de signos culturalmente condicionados como o pictórico, os signos que tinham a involuntariedade dos sintomas (e da maior parte dos indícios). Não só: nesses signos involuntários, nas “miudezas materiais – um calígrafo as chamaria de garatujas” comparáveis às “palavras e frases prediletas” que a “maioria dos homens, tanto falando quanto escrevendo... introduzem no discurso às vezes sem intenção, ou seja, sem se aperceber”, Morelli reconhecia o sinal mais certo da individualidade do artista.

Dessa reflexão extraímos o terceiro e último aspecto metodológico para as análises subsequentes: o reconhecimento dos problemas enfrentados em cada relato como oportunidade de (re) conhecimento da perspectiva enunciativa de cada sujeito. Atrelado ao primeiro aspecto, não conduziremos a análise em uma esteira dualista de erro/acerto sobre o processo de escrita de cada sujeito. As afirmações de cada pós-graduando sobre o que consideram problemático em suas experiências de escrita, muitas vezes a partir do crivo ideológico da esfera acadêmica sobre a linguagem, são em nossa leitura as aproximações mais nítidas de sua história, concepções de linguagem e percepção como sujeitos da/na academia.

Portanto, com o já firmado compromisso metodológico de nos atermos aos indícios deixados por cada sujeito ao enunciar sobre seu processo de escrita na pós-graduação, rastreamos, na proposição ginzburguiana, as valorações que cada participante dá ao ato de escrever, bem como os efeitos que tal tarefa traz a sua vida e formação acadêmica. É nossa busca e problematização constante investigar em que condições a escrita da dissertação ou tese se estabelece como ato responsivo e responsável, ou é inviabilizada, enquanto mecânica de um fazer dessubjetivado.

Com base nos apontamentos metodológicos, afirmamos que a entrevista semiestruturada, executada ao longo do ano de 2019 e de acordo com a disponibilidade de cada pós-graduando, concentrou-se em alguns temas, sendo: motivações para ter entrado na pós-graduação; avaliação do processo da escrita da dissertação/tese; fatores de impedimento/suporte à escrita; concepções sobre a linguagem na pós-graduação; diferenças percebidas entre a escrita no mestrado e no doutorado (apenas para doutorandos). As condições e contextos específicos das entrevistas serão expostos no desenvolvimento de cada uma.

## 5.2. MARIA: “NÃO SEI EXPLICAR, MAS É UMA ESCRITA MAIS SECA”

O título da seção é um trecho do depoimento de Maria sobre seu processo de escrita atual. Antes de analisarmos a fundo suas valorações a esse respeito, compreendendo em que circunstâncias ela chama a escrita de “seca”, é necessário conhecermos a entrevistada. Maria é mulher, mãe, professora, doutoranda na área de ciências naturais e que realizou seu mestrado nas ciências humanas. A entrevista ocorreu em um laboratório da universidade, onde Maria desenvolvia seu experimento, em um intervalo disponível à participante de uma tarde de abril de 2019.

Ao iniciar a conversa, Maria conta um pouco sobre sua trajetória, contextualizando sua vida não acadêmica com a acadêmica, para que fosse possível compreender em que circunstâncias ela se encontrava no doutorado em ciências naturais.

Maria: [...] Eu tô voltando agora, dia 29. Entrei em 2016, em 2017 eu ganhei minha neném. Aí eu tirei a licença maternidade por causa da neném e depois eu tirei licença sem vencimento para doutorado. E agora estou voltando só que minha licença foi só de um ano.

Guilherme: Mas agora já tá indo para a fase final, terminando, como é que você está?

Maria: Tentando, né. Só tenho que escrever. Meu Deus, que medo.

Conforme já apresentado, Maria é mãe, doutoranda e professora efetiva da rede estadual de educação básica do Espírito Santo. Essa informação contextual fornece-nos um caminho necessário para compreendermos a vida do pós-graduando e suas condições de escrita. Em geral, os sujeitos entrevistados equilibram de duas a três esferas de trabalho ou dedicação: um ou mais empregos, principalmente no caso de professores, a maternidade/paternidade e a pesquisa, que atualmente tem vivido uma escassez intensa de recursos financeiros para que seja vivenciada integralmente como ofício.

Quando pergunto sobre o momento de sua pesquisa, Maria expõe que está na “fase da escrita”, valorando-a como algo a se ter medo. A vocação religiosa, enunciada pelo “Meu Deus”, é também um dado singular que nos permite observar que valores constituem o reconhecimento identitário de Maria diante da escrita de sua tese, enquanto sujeito que se coloca insegura sobre tal. Assim, o medo enunciado sobre o escrever coloca, mais uma vez, os paradigmas da produção textual silenciada em relevo, já vivenciada na escola, na qual o aluno se percebe incapaz de alcançar os

moldes de determinado gênero ou autoria, algo que gera incerteza e a valoração do não pertencimento.

Além disso, colocamos em questão que o “escrever” na pós-graduação é comumente ligado ao rito que antecede a defesa, momento do pesquisador em formação provar que está habilitado a pertencer institucionalmente à identidade de mestre ou de doutor. Todavia, refletimos que esse tipo de percepção é também reflexo de concepções de escrita fragmentada, compartimentada para o atendimento de objetivos e habilidades específicas, tal qual já se é instituído pelos documentos de educação básica. Assim, a valoração do medo, enunciada por Maria, é um indício de que há relações assimétricas sobre a linguagem escrita tão bem enraizadas na formação linguística que é possível percebê-las balizando produções pós-escola básica, como a de uma tese de doutorado.

Ao ser perguntada sobre essa fase de escrita, Maria revela que está tendo uma experiência diferente, visto que não realizou seu mestrado nas ciências naturais, mas sim nas ciências humanas<sup>49</sup>. Ao ser confrontado com essa informação, decido suspender temporariamente as perguntas previstas no questionário (Anexo 1), a fim de conhecer mais esse percurso singular. Com base nos pressupostos do paradigma indiciário, identifiquei o referido dado como uma singularidade da pesquisadora em formação e que, conseqüentemente, se refletiria em uma vivência com a linguagem de mesma proporção. Desse modo, peço a Maria que conte um pouco mais sobre isso. Diante dessa demanda, a entrevistada lança um extenso relato contínuo e que será analisado em fragmentos:

Então, aqui nas ciências naturais funciona da seguinte forma: eu tô como se fosse no último ano mesmo. Eu entrei em 2016, então a finalização do meu doutorado seria março de 2020, então seria meu último ano entre aspas. E aqui nas ciências naturais a gente tem uma qualificação, então já qualifiquei. Não sei se na linguística é diferente, creio que deva ser, assim como nas ciências humanas também, porque eu fiz mestrado nas ciências humanas. [...] Para mim é um desafio grande. Para começar a minha linguagem lá é uma e aqui é completamente diferente. Aqui é uma linguagem científica, objetiva e para mim tem sido muito difícil isso. [...] Aí eu tô na fase de escrita mesmo. Estou na finalização na parte experimental e escrita. Como eu qualifiquei, teoricamente, a qualificação é parte do seu trabalho já, então metade do meu trabalho eu já apresentei na forma escrita na qualificação, mas então falta o restante.

---

<sup>49</sup> Onde houver menção ao programa de pós-graduação específico, trocaremos por “ciências humanas” ou “ciências naturais”, pelos motivos anteriormente expostos.

Damos destaque aos dêiticos “lá” e “aqui” e sua dimensão ideológica no enunciado concreto de Maria. O “lá”, que representa as ciências humanas, não só nos localiza geograficamente, mas também temporal e ideologicamente a respeito da concepção de linguagem e identidade da pós-graduanda. Assim, a pós-graduação em ciências humanas construiu em Maria uma concepção de pesquisa e de escrita diferentes do que vivencia nas ciências naturais, representadas pelo “aqui”. Maria não reconhece a linguagem nas ciências humanas como científica, um reflexo da orientação racionalista na práxis acadêmica, o que nos permite mais uma vez atestar que o problema da escrita na pós-graduação é social e historicamente situado. Através de percepções de caminho único para construção do texto dito científico, entendido como não empírico e aparentemente assubjetivado, algumas áreas são valoradas para fora desse escopo.

Importa problematizarmos essa questão, visto que nos coloca em interface com a histórica desvalorização das ciências humanas fundada a partir do argumento de sua linguagem e aparente não imediatismo de contribuição social. Em outras palavras, a reminiscência de concepções comuns do que é científico ou não científico em virtude da linguagem torna-se um ferramental para projetos de destituição e desvalorização da área. A posição valorativa de Maria a essa diferenciação de linguagem, por mais que não compactue declaradamente com esse tipo de projeto, mostra-nos que essa voz alheia reverbera seus enunciados.

No decorrer da entrevista, Maria discorre mais sobre seu trajeto de vida, contando que fez licenciatura nas ciências naturais e que, devido ao tema de seu Trabalho de Conclusão de Curso, buscou mestrado nas ciências humanas. Ao ser solicitada a contar um pouco mais sobre o período do mestrado, sobretudo o processo de escrita da dissertação, Maria afirma:

E a escrita, [...] para você ter uma noção, eu usei uma metodologia chamada metodologia de estudo biográfico. É uma história de vida, um tipo de metodologia que é muito subjetiva e que é você ouvir o que ele tem a dizer sobre a vida dele, é mais ou menos isso. É claro que eu, enquanto pesquisadora, coloco as minhas impressões em relação à história dele, **mas é dele, a história é dele**, ele narrou como ele quis falar sobre aquilo. Então minha escrita foi completamente subjetiva, uma escrita voltada para as ciências humanas e que eu particularmente me identificava muito. **Desde a graduação**. Sempre gostei desse tipo de escrita e eu não fiz bacharel. Então o **meu TCC na área de ciências naturais** foi sobre ensino para deficiente visual e já foi uma escrita voltada para as ciências humanas. Não foi uma escrita científica. E aí eu **permaneci** nela no mestrado.

Trazemos para discussão os cronotopos subjetivamente estáveis, marcados linguisticamente pelo “mas é dele, a história é dele” e “minha escrita”. A partir do relato sobre sua experiência nas ciências humanas, Maria coloca em voga o tempo-espaço dos participantes de sua pesquisa como interativo e transformador de seu próprio processo de escrita. Assim, nessa experiência singular a experiência de vida do outro (entrevistado) ocupa o espaço da experiência de escrita da pesquisadora em formação, trazendo para essa prática com a linguagem uma segunda voz relacional que não fala por ela, mas que a atinge.

Ao admitirmos que o signo ideológico reflete e refrata posições axiológicas de sujeitos nas esferas de atividade humana, entendemos que a “história dele” não se apresenta como elemento ornamental no acontecimento da escrita de Maria, mas sim como referência que quebra uma suposta soberania da autora-pesquisadora, pondo-a em tensão para redigir um texto acadêmico que lide com o componente dialógico da escuta ao entrevistado, abarcando seu tempo-lugar como elemento que constrói conjuntamente os enunciados.

Há um fator tempo-espacial sobressalente no referido excerto e que manifesta como referência à posição axiológica de Maria sobre a própria atividade verbal. Os cronotopos da graduação, da licenciatura, da experiência e da escrita passada no TCC (marcados linguisticamente em “Desde a graduação” e “TCC na área de ciências naturais”) configuram-se como cronotopos de interseção, uma vez que não preveriam programaticamente seus desdobramentos sobre a maneira com que Maria se colocaria ideologicamente frente ao ato de escrever na pós-graduação. Todavia, a força histórico-ideológica emanada da experiência com tais esferas atravessa e retroalimenta concepções e aproximações da entrevistada com a linguagem na academia.

Destacamos o signo “fase” para se referir ao momento da escrita por Maria, e que assume condições diferentes quando se refere a esse processo nas ciências humanas e naturais. Conforme pôde ser percebido nos três excertos anteriores, Maria enuncia o processo da escrita nas ciências naturais como “fase”, traçando uma delimitação que o distingue dos demais processos e atividades da pós-graduação. Por outro lado, ao se referir ao que viveu nas ciências humanas, não há mais uso desse termo.

Das colocações de Maria depreendemos que escrever na pós-graduação é um processo que não comporta uma dimensão estática ou integralmente replicável. Por mais que a redação acadêmica seja comumente conhecida por um trabalho técnico com a linguagem, as condições de escrita e as valorações sobre cada processo lançarão diferentes luzes a esse ato, movimentando-o para acontecimentos distintos, o que se configura como vivência constituída de subjetividade, etapa técnica e burocrática do trabalho, experiência de dor, prática emancipatória etc.

A respeito das considerações de Maria sobre a escrita e sua identificação enquanto pesquisadora nas ciências humanas, encontramos percepções que respondem a hipóteses lançadas ao longo da tese. A primeira delas é o reconhecimento do lugar também humanizador da escrita no contexto acadêmico. Maria, apesar de reiterar que essa não seria uma linguagem na/da ciência, expõe seu lugar de identificação com a escrita nas humanidades, sobretudo por se tornar uma via de sua construção identitária enquanto pesquisadora e por proporcionar recursos, tanto linguísticos quanto metodológicos, para transformar a arena de seu texto em um embate responsivo e responsável com os sujeitos sobre os quais realizou sua investigação.

Ao nos opormos à dessubjetivação acadêmica não propomos um lugar desregulado da subjetividade no texto científico, não sendo possível distinguir o achismo do processo investigativo. Todavia, e com base nas percepções de Maria, consideramos importante que novos paradigmas sejam lançados à produção textual nas ciências, como o entendimento de que a subjetividade não é um elemento que destitui as humanidades do escopo científico, mas que as diferencia e especifica sua contribuição social.

Outro ponto pertinente do último excerto é a concepção de escrita enquanto permanência, expressada na última frase. Maria enuncia e valora essa escrita como lugar, o que refuta o caráter puramente instrumental dado a esse processo em manuais de redação científica. A escrita, como bem defendemos ao longo do trabalho, é uma arena dialógica de tensão, questionamento, construção conjunta da identidade e de interstício de cronotopos, ideologias e vozes que formulam, sem findar, a identidade do pesquisador em formação.

Ao avançarmos um pouco mais na conversa, Maria faz um contraponto com a escrita do “aqui”, isto é, a das ciências naturais, apresentando suas principais dificuldades.

E aí agora, Guilherme, meu desafio tem sido exatamente esse porque eu preciso agora aprender a escrever de forma diferente. A escrita científica é completamente objetiva, os dados são numéricos, a minha interpretação de dados não é uma interpretação qualitativa, é quantitativa. Então, com base em dados que eu vou interpretar, vou saber o que acontece com o crescimento ou não do experimento. Então não tem nada a ver com ciências humanas. Eu tive uma escrita completamente qualitativa e agora eu venho para o estudo quantitativo. E hoje meu desafio maior tem sido me adequar a esse tipo de escrita. Eu tenho dificuldade de deixar as coisas mais sucintas, eu acho que preciso falar tudo o que eu estou fazendo até para explicar o fenômeno que eu observei [...] e às vezes é muito mais simples do que isso. Então agora eu tenho que deixar as coisas mais enxugadas [...].

O primeiro destaque é o uso do “agora”, como signo ideológico que refrata o imediatismo e a compartimentação do processo de escrita como dinâmica de início e fim muito bem definidos. Ao colocarmos o enunciado da pós-graduanda sob as perspectivas já lançadas, somos levados à compreensão de que os resquícios da formação básica em linguagem, ainda muito centrada no alcance de habilidades alheias específicas, reverbera-se na materialidade da vida da pesquisadora em formação, trazendo as consequências de encarar a escrita como uma dificuldade ou desafio muitas vezes intransponível.

Ganhamos mais indícios de um caráter dessubjetivante da escrita de “agora” para Maria em seu enunciado “E hoje meu desafio maior tem sido me adequar a esse tipo de escrita”. Maria valora seu processo de escrita como um componente que age intrinsecamente em sua vida (causando o medo e a valoração de desafio), mas que, ao mesmo tempo, não é seu, cabendo à pós-graduanda adequar-se. Mesmo que consideremos que há diferenças epistemológicas que distinguem as ciências naturais das humanas, o que Maria traz como dor é sua incapacidade de se perceber sujeito/autora do que produz, restando-lhe assumir que esse seria o processo da escrita científica e que de regra deva ser uma experiência alheia à sua subjetividade. Em outras palavras, Maria enuncia que há um *álibi* (BAKHTIN, 2010) para essa escrita, restando-lhe o desafio de buscá-lo e replicá-lo.

Por fim, a metáfora da escrita “enxugada”, apontada por Maria ao seu processo de composição da tese nas ciências naturais, mostra o quanto a pesquisadora em formação sentia-se pertencente a essa prática na e pela linguagem nas humanidades.

A partir dos indícios deixados por ela, compreendemos que “enxugar” a escrita seria o mesmo que dessubjetivar do plano da palavra as valorações ideológicas aparentes, de modo que o texto não reflita ou refrate o lugar dialógico do pesquisador sobre o *corpus* ou resultados. Por consequência, uma escrita “encharcada”, na direção oposta, é uma escrita que colocaria para dentro do processo os embates dialógicos entre o autor e o que seus dados revelam.

A proposição de escrita “mais seca”, enunciada por Maria, também confere entornos para que pensemos sobre o lugar do estilo no processo da escrita da dissertação ou tese. Apesar de a modelização da escrita científica estar ancorada em uma noção de estilo unificado e replicável, é na vivência do sujeito com o ato de escrever que emergem as inexactidões e relações dialógicas com o outro e a linguagem, desvelando estilos manifestados na construção autoral de cada pesquisador em formação. Retomamos, dessa forma, Volóchinov ([1926] 2019, p. 143), cuja afirmação é uma orientação para tal percepção:

Podemos falar que o estilo é, pelo menos, dois homens, mais precisamente, o homem e seu grupo social na pessoa de seu representante autorizado, ou seja, o ouvinte que é o participante constante do discurso interior e exterior do homem.

Assim, seguindo a observação de Volóchinov, afirmamos que a diferenciação proposta por Maria a respeito das “escritas” em ciências humanas e naturais são processos autênticos e intersubjetivos manifestados em vivências situadas histórica, social e ideologicamente com a linguagem que produzem distintivamente projeções valorativas diferentes, mesmo que experienciadas pela mesma pessoa.

Outra questão que se destaca é a divergência de processos de escrita também estar relacionada à diversidade de estilos inerente a cada projeto enunciativo desenvolvido nos diferentes gêneros discursivos nos quais Maria realizou seus textos. Tomamos Sobral (2011, p. 39) como referência para essa reflexão, quando propõe que

O estilo é o aspecto do gênero mais ligado à sua mutabilidade: é ao mesmo tempo expressão das relações enunciativas típicas do gênero (por exemplo, um requerimento não costuma exigir a expressão do estado de espírito do autor) e expressão pessoal, mas não totalmente subjetiva, do autor no âmbito do gênero (uma vez que, por mais formulaico que seja o requerimento, cada autor vai usar suas possibilidades de uma dada maneira). Logo, estilo é a maneira específica de o autor de textos realizar seu projeto enunciativo respeitando seu tema e formas de composição.



Apesar de Maria não assumir declaradamente que há estilos sociais distintos em cada gênero que vivenciou por meio de sua produção textual, podemos obter rastros a partir de sua percepção acerca do “aprender a escrever de forma diferente”. A forma diferente, percebida pela entrevistada, não se reduz à estrutura composicional do gênero – elemento de superfície em sua dimensão –, mas também às novas relações dialógicas com o conteúdo, o estilo e à constituição ideológica do signo que precisam ser reposicionadas no projeto enunciativo de sua redação acadêmica. Maria vivenciou, em cada processo de escrita, grupos sociais diferentes e demandas linguístico-discursivas que variavam à medida que seus cronotopos também se transformavam ao longo de sua formação acadêmica. Assim, por meio de movimentos intersubjetivos distintos, Maria constrói observações móveis sobre o estilo de escrita nas ciências humanas e naturais.

Interessado no que Maria já revelara sobre a escrita em duas áreas distintas, pergunto sobre quais percepções ela tem entre o processo de sua escrita “lá” (ciências humanas) e “aqui” (ciências naturais). A esse respeito, ela responde:

Não sei explicar, mas é uma escrita mais seca [nas ciências naturais]. Então talvez nas ciências humanas eu conseguisse usar termos, até palavras, um pouco mais que transmitem um certo sentimento do pesquisador. Eu sinto isso, não sei se eu consigo expressar isso, eu conseguia transmitir na minha escrita das ciências humanas um sentimento, uma impressão pessoal do pesquisador. A técnica não envolve o sentimento do pesquisador, ela envolve simplesmente puramente um fenômeno que você vai descrever: aumentou ou diminuiu a taxa, pode ser por causa disso ou daquilo.

Maria recorre mais uma vez à metáfora do “molhar/secar” para se referir a sua escrita. Dessa vez, ao falar de uma escrita “seca”, Maria complementa algumas percepções levantadas nos parágrafos anteriores. Secar a escrita, portanto, a partir da valoração de Maria, é destituir do plano da palavra as vozes que a compõem, mas que são destoantes do ponto de vista racionalista. A partir do relato da pós-graduanda, não se trata de um processo que busca monovocalizar a escrita, mas sim desvozeá-la, para que não reflita as dissonâncias da vida do autor que a ela se dedica. Entretanto, tomamos tal tarefa como ingenuidade, na própria esteira propositiva bakhtiniana, por concebermos o processo da escrita como intrinsecamente humano, sendo inviável a crença de que haja uma eliminação integral do sujeito empírico que escreve.

Retomo parcialmente as perguntas do questionário, em virtude dos novos caminhos que a conversa assumiu diante dos dados singulares. Pergunto a Maria sobre que caminhos ela buscou ou que foram ofertados para que o desafio da escrita em outra área pudesse ser vivenciado. A esse respeito, Maria se posiciona sobre a escassez de debates mais abertos sobre o tema:

Eu senti muita dificuldade em relação a isso. A gente não teve nenhuma disciplina que falasse sobre escrita científica. Não tive. O que eu tive foi metodologia de pesquisa, mas eu achei que essa foi muito mais aquela questão assim: “como você faz o projeto”, “o que é um projeto de pesquisa”, “introdução”, “justificativa”. Mas não é sobre a escrita em si e sobre como se faz um projeto. Então, eu senti muita dificuldade ainda mais de não ter feito mestrado, além de não ter essa vivência da tradição de escrita científica que eu não tinha. Talvez meus colegas do doutorado já tenham essa vivência. Eles fizeram mestrado, então para eles é mais fácil essa escrita científica, para mim não é. A gente não tem nenhuma disciplina relacionada à escrita científica em si, nem em relação ao artigo nem em relação à tese. Eu tive essa metodologia de pesquisa que no doutorado, como eu falei, restringe muito para essa questão de como se faz um projeto, o que tem que ter um projeto, mas isso não abrange a escrita em si.

Consideramos esse excerto um dos principais da análise. Maria enuncia sobre o constante silêncio que ainda persiste na universidade sobre a escrita e as consequências da marginalidade desse tema a pós-graduandos que, assim como ela, podem não ter tido o mesmo trajeto formativo dos demais. A esse respeito, reiteramos a defesa de práticas de letramento acadêmico em perspectiva não academicista, requerendo da comunidade universitária um olhar que se transponha às demandas formais e se interesse sobre as condições de produção dos pesquisadores em formação ao adentrarem um curso de mestrado ou doutorado.

Obtemos indícios de que a escrita acadêmica ainda é muito relacionada à técnica, ao apreensível, ao repetível. Entretanto, enxergar o problema de se escrever na pós-graduação como limitado a essas questões é ignorar sua profundidade. Conforme observado ao longo da tese, há uma urgência de que a universidade reconheça a constituição humana da escrita nas ciências e aplique esse reconhecimento em ações afirmativas na mitigação de sua marginalidade.

Por fim, o último tema tratado na entrevista refere-se à dinâmica de produção da dissertação, na esfera acadêmica das ciências humanas, em comparação com a da tese, na esfera acadêmica das ciências naturais. Pergunto a Maria suas opiniões sobre as condições de produção textual em ambas as esferas (ciências humanas e naturais). A esse respeito, a entrevistada relata:

Nas ciências humanas você não precisa estar o tempo todo. Por exemplo, eu ia para fazer as disciplinas do primeiro ano. No segundo ano minha pesquisa era onde? Na escola. Eu ia lá entrevistar o professor, fazer uma entrevista e escrevia em casa. Eu não tinha convivência com as pessoas do programa. A escrita era individual, em casa. O máximo que eu tinha era com o orientador que trocava e-mail e devolvia corrigido. Aqui é uma imersão porque você tem que estar aqui o tempo todo, para escrever antes você precisa ter dados. Então eu estou aqui todo dia, eu convivo com pessoas do programa. Eu acabo trocando ideia com uma coisa ou outra. Até uma coisa que eu observei na minha pesquisa para escrever. Então, eu acho que tem influência sobre a pesquisa escrita. Ela foi melhor para mim aqui nas ciências naturais no sentido de ter mais vivência com pessoas do próprio programa que eu não tinha nas ciências humanas. Nas ciências humanas eu escrevi, mas comecei completamente individual. Não aqui. [...] Eu construí muitas amizades aqui, até mais do que nas ciências humanas. Apesar de gostar muito das ciências humanas, de ter gostado muito do trabalho com desenvolvi lá, mas a rede de relações que estabeleci, que as ciências naturais me favoreceram, muitas coisas em relação à escrita que talvez as ciências humanas não tenham proporcionado.

Para Maria, ao mesmo tempo em que o escopo das ciências humanas proporciona vias para uma escrita em que possa se colocar como sujeito/autora de sua produção, esta esfera é enunciada como solitária, apática e de pouco convívio social. Por outro lado, nas ciências naturais, lugar em que a pertença e a subjetividade estão mais diluídas, houve mais oportunidades de relações intersubjetivas, estabelecimento de vínculos e trocas, tornando seu percurso de pesquisadora mais amparado.

Em linhas gerais, os relatos de Maria produzem em nossas reflexões um cenário que fortalece os debates lançados ao longo da presente tese. Ao analisarmos as valorações e vivências da vida acadêmica, notamos que a linguagem é o elemento vivo que transforma todos esses processos. Limitar o lugar da linguagem na academia à escrita é um erro, visto que há dimensões identitárias a partir do plano linguístico-textual que se reverberam em todo o percurso do pesquisador em formação.

Assim, consideramos que propostas que visem à mitigação das dores da academia devam pautar-se nas relações estabelecidas por essa esfera com a linguagem, incluindo a escrita. Trata-se, entretanto, de uma mudança de paradigmas bastante radical, mas que enxergamos execução a partir de uma inclusão mais oficial de diálogos sobre o processo da escrita na pós-graduação e sobre as condições nas quais os pesquisadores em formação estão para lidar com esse desafio.

### 5.3. MARTA: “EU ACHO QUE A GENTE NÃO É ESTIMULADO A ESCREVER DESDE CRIANÇA”

Nesta seção dedicaremos atenção a Marta, pós-graduanda de mestrado na área de ciências humanas e que compartilha de alguns trajetos similares aos de Maria. Contudo, observaremos em suas vivências dissonâncias valorativas importantes para a compreensão de que o processo da escrita não é uniforme e se transforma na vida de cada sujeito. Marta é mulher, professora da educação básica da rede estadual do Espírito Santo e da rede privada e tem graduação na área de ciências naturais, porém optou pelo mestrado na área de ciências humanas. A entrevista aconteceu em outubro de 2019, em sua casa à noite, por uma questão de disponibilidade da participante.

Início a entrevista perguntando sobre aquilo que motivou Marta a entrar no mestrado.

Guilherme: Me conta um pouquinho sobre a sua decisão de fazer mestrado.

Marta: Tá. Logo que abriu o edital da turma de mestrado, me interessei. Assim, de início eu queria fazer um mestrado, mas não queria fazer na área de ciências naturais<sup>50</sup> mesmo, que é a minha área. Achei que o mestrado nas ciências humanas fosse uma oportunidade de fazer um mestrado, mas não na minha área porque eu sei que lá é uma briga de egos, essas coisas. Achei que o pessoal das ciências humanas fosse ser mais *good vibes*<sup>51</sup>.

Marta coloca em considerável relevância que a opção por uma área em detrimento de outra teve motivação nas relações sociais. Ao considerar a existência de hostilidade nas ciências naturais, materializada no termo “briga de egos”, Marta dá indicações de que a pesquisa, e escrita conjuntamente, está subordinada às condições de interação social que serão estabelecidas na esfera acadêmica. Esse relato é importante para nós, pois se alinha à ideia de escrita firmada nas práticas sociais e de interação, defesa basilar dos letramentos acadêmicos.

Após lançar esse tipo de posicionamento, tenho a curiosidade de ouvi-la a respeito dessas percepções após sua efetivação no programa de mestrado em ciências humanas.

Guilherme: E aí? Essas expectativas se concretizaram?

Marta: Assim, não tem como comparar porque não sei como seria no caso no outro, mas eu tive uma experiência muito boa com minha orientadora em

---

<sup>50</sup> Assim como no caso de Maria, utilizaremos ciências humanas e ciências naturais para substituir a área específica mencionada.

<sup>51</sup> Estrangeirismo que, neste contexto, tem sentido de “pacíficos” ou “solidários”.

específico, então, assim, ela é muito gente boa, legal. Me orientou mesmo. Me deixou livre também para fazer algumas escolhas. Entendeu que eu estava trabalhando. Em contrapartida, eu acho que a secretaria do programa não. [...] Muita coisa para dar conta, gente trabalhando 40 horas, na loucura. Minha sorte é que eu estava trabalhando meio período na época.

Marta baseou o TCC em ciências naturais como principal produção textual acadêmica<sup>52</sup> que referenciou sua opção de não seguir nessa área na pós-graduação. Tal dado expõe concretamente como as experiências anteriores à escrita na pós-graduação tracionam-se no processo formativo e humano do pesquisador em formação, impondo-se como balizas às quais lançam suas valorações e tomam decisões acerca de seus trajetos.

Um dado singular presente no relato de Marta é sua relação com a orientadora e com a secretaria de seu programa de pós-graduação (que interpretamos ser a representação da coordenação, devido ao caráter deliberativo descrito). Marta evoca dois cronotopos: o estruturante e o subjetivamente estável. O cronotopo estruturante (secretaria/coordenação do programa) impõe-se de maneira programática sobre sua escrita, lançando as demais obrigações que deviam ser cumpridas para que o mestrado pudesse ser concluído, a partir de uma visão mais generalista dos contextos sócio-históricos de produção. Por outro lado, no cronotopo subjetivamente estável (relação com a orientadora) Marta enuncia que ali é reconhecida como sujeito de identidade móvel que interage e é demandada por mais de uma esfera de atividade humana.

As percepções de Marta sobre sua orientadora dão os entornos, a partir da perspectiva discente, de como um cronotopo subjetivamente estável se estabeleceu em sua vivência da escrita e da pós-graduação como um todo. A sequência de enunciados sobre a relação de orientação, apesar de não serem interpolados por conjunções que nos dariam rastros mais certos de sua relação sintático-semântica, abarcam um viés ideológico possível à leitura indiciária. Em “Me orientou mesmo. Me deixou livre *também* para fazer algumas escolhas. Entendeu que eu estava trabalhando”, o signo *também* expressa ideologicamente que o trabalho da orientação não é uma relação propriamente imbricada à liberdade, mas sim adicionada a ela, sobre a qual Marta emprega uma valoração positiva em sua observação. O último

---

<sup>52</sup> No curso de Marta há as modalidades licenciatura e bacharel. Por esse motivo, ela teve a experiência de escrever academicamente na área de ciências humanas e naturais ainda na graduação.

período – “entendeu que eu estava trabalhando” – funciona no excerto ideologicamente com valor de consequência, uma vez que se reflete como desdobramento de uma visão comprometida e atenciosa da orientadora sobre a discente.

Ao avançar em nossa conversa, direciono a pergunta ao processo da escrita, seguindo a proposta do questionário.

Guilherme: Como que foi para você o processo da escrita?

Marta: Na verdade, assim, escrita acadêmica é complicado, né. Muito. Na verdade, eu acho que a gente não é estimulado a escrever desde criança. Eu acho que eu nunca fui. Ainda mais a escrita acadêmica. Primeira coisa que você pensa quando vai escrever não é nem o que você está escrevendo, mas em quem vai ler o seu texto. Então você fica enquadrado, eu acho, para escrever pra quem vai ler, parece. E você se preocupa muito, obviamente, em mostrar clareza. [...] O que eu tive de experiência foi com a Ufes, mas a minha escrita era mais dos laboratórios que eu participava, dos estágios que eu fazia. E eu não produzi nessa área de humanas, foi mais na área de ciências naturais. E a escrita da área de ciências naturais é muito tranquila. Então eu só tive a experiência do TCC de licenciatura, que foi extremamente complicado, uma escrita extremamente difícil para mim. [...] Na área de humanas você tem que lidar mais com o subjetivo e isso é extremamente difícil.

O primeiro destaque acerca do posicionamento de Marta concentra-se em seu reconhecimento dos paradigmas histórico e formativo que constituem o processo da escrita de uma dissertação. O estímulo prévio à escrita, na perspectiva de Marta, é um fator de peso para sua consideração de que escrever uma dissertação de mestrado é complicado. Importa-nos, a partir disso, dar destaque à dimensão cumulativa que se instaura na escrita acadêmica. Apesar de suas especificidades ancoradas em sua esfera, a produção de uma dissertação ou tese se abastece de recursos linguísticos, discursivos e ideológicos tracionados desde a formação básica.

Em interação analítica com a afirmação de Marta, defendemos que o ensino de escrita acadêmica, sobretudo em seu sentido estrito, não cabe nas esferas de educação básica, diferente do que a entrevistada considera. Todavia, refletimos que a dimensão intersubjetiva da escrita acadêmica, isto é, seu apelo pela tensão dialógica e horizontal com a palavra do outro dentro de um compromisso responsivo e responsável que emancipa sujeitos na e pela linguagem, é um estímulo pertinente às esferas que precedem a pós-graduação no processo histórico-ideológico da produção textual.

Marta também enuncia sobre a dimensão alteritária/autoritária do texto acadêmico, atribuindo ao *outro leitor*, valorado hierarquicamente acima de sua subjetividade, como aquele a quem a textualidade e clareza do enunciado se subordina e se referencia. Essa característica também coloca em relevo que a própria noção de dessubjetivação acadêmica possui um caráter tênue no processo da escrita do texto acadêmico. O *outro leitor* assume uma posição determinante no enunciado e na vida da pós-graduanda, sendo uma baliza definidora da (falta de) clareza textual, ao mesmo tempo que impulsiona a pesquisadora em formação a se colocar como sujeito daquela interação social, na busca por se fazer clara textualmente e existir naquela esfera diante de seus pares.

Pela semelhança de contexto formativo com Maria, Marta traça uma comparação entre a linguagem das ciências humanas e das ciências naturais. Todavia, sua vivência produz refrações diferentes. Marta enuncia a *facilidade* em escrever nas ciências naturais, algo que não ocorre quando lidou com a linguagem em ciências humanas, no TCC em licenciatura. Um ponto interessante dessa parte do relato é que a tensão causada pela complicação vivida com a escrita nas ciências humanas não se converte em afastamento, mas sim em aproximação, visto que Marta opta por seguir mestrado na área. Esse dado singular permite-nos refletir que a tensão, os entraves e as irregularidades no trabalho com a linguagem não são produtores, por via de regra, de uma experiência abissal com a escrita. As valorações acerca desses desafios e os contextos de vivência de tais experiências convergem-se junto ao ato de escrever e instauram-se, na particularidade de cada sujeito, como reflexos e refrações do que é (ou não) a produção textual acadêmica, impulsionando efeitos diversos (repulsa, medo, interesse etc.).

A partir dos relatos de complicação com a escrita desde o TCC em humanas e diante da insistência em permanecer em uma área na qual vivenciou dificuldades com a produção textual, questiono Marta sobre como ela lidou com esses momentos ou quais estratégias utilizou diante dos impasses com o texto. A esse respeito, ela responde:

Olha, a estratégia **foi ir**, eu acho. Assim, outra coisa: no início a gente consegue conversar mais com as pessoas. Então, a gente escreve, pede um colega seu do curso para ler para você, ver o que ele acha, retorna. [...] No início a gente conseguia escrever mais coletivamente, eu acho, por estar juntos da turma. Agora quando começa sua pesquisa mesmo é um processo

muito solitário. É você com você. Ninguém tem tempo para ficar lendo o que você está escrevendo mais, dos seus colegas. Eu não tinha aquela coisa de mandar toda semana para minha orientadora ver o que achava. Eu escrevia uma parte grande, mandava, via o que ela achava. Então minha estratégia foi, assim, ler outros textos. Lendo outras dissertações e teses da área, outros artigos, que vai mostrando um tipo de forma ou caminho que a pessoa seguiu para tentar chegar onde ela queria.

Damos destaque à expressão “*foi ir*”, que no contexto de interação diz respeito a seguir sem uma estratégia definida. Todavia, ao mesmo tempo que afirma não ter utilizado qualquer medida para dirimir as complicações no processo da escrita, Marta expõe caminhos escolhidos, como a interação com colegas de formação, o processo da orientação e a leitura de textos já publicados, como artigos, dissertações e teses. O cronotopo subjetivamente estável assume novamente uma posição importante no processo da escrita relatado, uma vez que as relações intersubjetivas, em seu diversos níveis hierárquicos e diversidades semióticas, são enunciados como propulsores do progresso quanti/qualitativo. Ao mesmo tempo, não ignoramos que esses *outros* (os colegas, a orientadora e os autores dos textos lidos) também são sujeitos singulares que enunciam concretamente a partir de reflexos e refrações, conduzindo uma visão particular do objeto (mesmo que comumente compartilhada em sua comunidade científica). Tais particularidades tornam-se um todo axiológico que Marta recepciona e se referencia, a fim de acolher ou até repetir esses passos.

A valoração da escrita como ato solitário aparece novamente no contexto da enunciação discente. Contudo, interpretamos que a “solidão” evocada por Marta está ligada à escrita em seu sentido estrito, visto que são fornecidos rastros de que houve um percurso de ampla interação com as alteridades. Desse modo, refletimos que há uma visão fragmentada de escrita (e de seus processos) fortemente enraizada e que impede a pós-graduanda de entendê-la como ato responsivo e responsável imbricado com outras práticas precedentes. Esse cenário é relevante, pois colabora com a ideia de que o processo da escrita é, em sentido estrito, um rito ou uma burocracia que precisamos assumir diante da dimensão organizacional de uma pós-graduação. Por outro lado, observando sob a perspectiva dialógica e de acontecimento alteritário na e pela linguagem, esse mesmo processo está atrelado a práticas acadêmicas e não acadêmicas, a subjetividades, a ideologias, a tempos, a espaços, a epistemologias conceituais e empíricas e a demais constitutivos da vida.



Apesar de não ser o tema central da presente tese, os relatos de Marta permitem-nos refletir sobre como a leitura tem uma função importante à escrita na pós-graduação. Há uma dimensão estrita e aparentemente óbvia da leitura enquanto instrumento que viabiliza a escrita (e vice-versa), porém interessa-nos observá-la em sua dimensão alteritária, responsiva, responsável e, sobretudo, situada em cronotopos diversos. Visualizamos que o processo da leitura na pós-graduação para a produção da dissertação ou tese carrega em si uma complexidade e demanda pertinentes aos estudos da linguagem, item que destacamos como objeto válido de futuras investigações.

Ao ser perguntada sobre o gênero dissertação, Marta retoma alguns relatos de vivência negativa com a escrita, valorando ideologicamente o processo como medo.

É aquele pânico da folha em branco. Você pensa: hoje vai ser o dia. Hoje, no final de semana, vou escrever, assim, horrores. Aí você senta, aí você olha para a página. Escreve um parágrafo e acha que está ruim. Aí apaga. E acha que está ruim por vários motivos: por achar que você não está sendo claro na sua escrita, no meu caso, por eu pensar muito em que a lê, medo, assim, dessa questão da banca, de não atingir o meu objetivo ali com aquilo e não parecer claro para quem está lendo.

Marta enuncia uma visão compartimentada da linguagem, comumente compartilhada por uma perspectiva mais teórica e abstrata do processo. Essa noção que mecaniza a escrita como processo que se inicia e se encerra em períodos bem definidos é também um reflexo da corrida neoliberal que permeia a vida do pós-graduando como um todo. Esse indício reforça nossa defesa de que o processo da escrita não é soberano, mas sim atrelado e muitas vezes subordinado às demais demandas colocadas à vida do pós-graduando. Com cada vez menos oportunidades e políticas públicas que permitam dedicação à pesquisa como ofício remunerado, o processo da escrita, incutido na prática do pesquisador, é invalidado de sua dimensão humana inevitável, restando-lhe caber em meio a outros diversos compromissos laborais.

O aspecto econômico-social que perpassa o processo da escrita é um cronotopo de interseção relevante e que influencia drasticamente a relação do pós-graduando com a linguagem. Essa interface é importante, sobretudo na contemporaneidade, em que a pesquisa brasileira sofre tantos cortes orçamentários. Por consequência, o capital financeiro que dá subsídio à vida na pós-graduação é um instrumento que viabiliza o capital cultural e simbólico (BOURDIEU, 1989) que

permite, conseqüentemente, “jogar o jogo” de poderes na academia (Idem, [1984] 2013). Em outras palavras, defendemos que condições econômico-sociais condicionam constantemente o acesso educacional, linguístico e cultural dos sujeitos em sociedade, o que requer à área de letramentos acadêmicos um movimento de reconhecimento dessa instância em suas propostas teóricas e práticas.

Por fim, o último destaque é ao signo do medo, que se desdobra sobre mais de um agente a partir do processo da escrita: medo da banca, medo de não atingir o objetivo e medo de não parecer clara. Apesar de cada agente produzir uma dimensão diferente de medo, afirmamos que a valoração do outro e, sobretudo, a viabilização para que essa valoração ocorra (através da busca pela clareza) têm uma força de chancela que, para o pesquisador em formação, torna-se rastro para o pertencimento à esfera acadêmica. Assim, enunciar o medo é também valorar a fragilidade que existe no processo da escrita, uma vez que a valoração intersubjetiva é, mesmo atrelada ao crivo científico, atravessada por fatores não controláveis por aquele que escreve, instaurando instabilidades no processo de negociação e pertença à academia.

#### **5.4. JOSÉ: “TEM QUE ESCREVER. SE NÃO ESCREVE NÃO É PESQUISA”**

Nesta seção conheceremos José, doutorando na área de ciências humanas da Ufes. José é homem, professor da educação básica da rede estadual do Espírito Santo e realizava, no momento da entrevista, doutorado na mesma área de seu mestrado. A entrevista aconteceu em uma manhã de outubro de 2019, no intervalo de turno da escola onde trabalha. Dentre os participantes entrevistados, José é o que teve respostas mais assertivas em seus posicionamentos frente às perguntas. Suas declarações, em geral, destoam do que já lemos de Maria e Marta, o que é mais um indicador do caráter não generalizante da escrita.

Início com a pergunta sobre suas motivações de ingresso na pós-graduação.

Guilherme: Eu queria que você contasse para mim sobre sua vontade de fazer mestrado, doutorado, enfim, entrar na pós-graduação.

José: Surgiu **na época da graduação**, entrei **em um grupo de pesquisa** de um professor, e aí eu me interessei pela pesquisa e por virar professor universitário. Não só pela pesquisa. Aí eu **comecei e continuei**.

José não relata ter tido contato com iniciativas de letramento acadêmico advindas da Iniciação Científica (IC) ou Iniciação Científica Júnior (ICJ), que já defendemos como interseções dialógicas que inspiram práticas significativas com a linguagem na pós-graduação. Entretanto, o grupo de pesquisa no qual participou fornece encaminhamentos que colocam luz sobre suas decisões de seguir a carreira acadêmica. Essa vivência é um dado importante e que expõe uma contribuição reflexiva à presente tese: práticas diversificadas de socialização na e com a universidade, independentemente de estarem ou não imbricadas com o trabalho com a linguagem escrita, contribuem para que os sujeitos compreendam esse território e possam estabelecer negociações que convirjam com suas subjetividades.

Damos destaques aos signos “na época da graduação” e “em um grupo de pesquisa”, os quais tomamos na presente análise como representações de um interstício entre os cronotopos estruturantes e de interseção.

A partir do tempo e do espaço de experiência com as dinâmicas de socialização acadêmica na graduação e no contexto dos grupos de pesquisa, José adquire noções sobre as conjunturas sociais, históricas e ideológicas que moldam e diferenciam a esfera acadêmica de outras já vivenciadas em sua vida, o que fornecem ao pós-graduando limites e possibilidades que se refletirão em suas práticas letradas – características do cronotopo estruturante.

Ao mesmo tempo, o contexto da graduação e dos grupos de pesquisa não carregam qualquer obrigatoriedade institucional de conduzir seus participantes à vida na pós-graduação, apesar da clara afinidade que possuem. Desse modo, esses tempo-lugares se interseccionam, influenciam e alteram o campo de visão dos pesquisadores em formação, uma vez que atravessarão suas vivências com a socialização e as práticas com a linguagem situadas nos mestrados e doutorados pela via da memória e interação com outros sujeitos e gêneros discursivos correlatos.

Os signos “comecei” e “continuí” também indicam uma percepção de José como protagonista de suas escolhas dentro dessa esfera de atividade humana. A presença afirmativa dos verbos conjugados na primeira pessoa do singular (Eu) refletem ideologicamente um signo de autonomia por parte do entrevistado, fornecendo-nos indícios de que as experiências acumuladas em um mesmo campo

de pesquisa e a progressão contínua em práticas acadêmicas colocam o pesquisador em formação em uma posição mais assertiva dentro da academia, o que se refletirá no processo da escrita. Em outras palavras, e retomando a perspectiva de Bourdieu (2004), José assume firmeza sobre suas decisões dentro do contexto acadêmico por ter vivido os processos desse mundo social, compreendendo as dinâmicas e solicitações que o caracterizam.

Dentre as perguntas direcionadas, José posiciona-se como sujeito que não avaliou necessidade e, portanto, não procurou cursos nem manuais para suporte à escrita de sua tese. Diante desse posicionamento, tenho a curiosidade de entender como esse processo se dava.

Guilherme: como é seu momento de escrever?

José: Primeiro eu **faço um esquema** do que eu vou escrever, depois eu **faço uma separação dos autores** que **vou citar** dentro desse próprio esquema, **divido em tópicos**, aí depois **saio escrevendo** em forma de rascunho, só jogando as ideias, e aí depois **eu passo por cima** revisando e acertando as ideias, organizando.

José atribui à escrita uma perspectiva mais segura e programada. Diferente de Maria e Marta que valoram esse processo como complicado por uma dependência constante do olhar avaliativo do outro, José não enuncia esse crivo valorativo como impulsionador central da produção textual. Em direção distinta, o entrevistado assume uma visão mais autônoma sobre o texto, representada na utilização de verbos de natureza mais procedimental (dividir em tópicos, passar por cima, acertar ideias), além de assumir a tarefa de regulamentador das vozes que compõem a trama textual de seu trabalho (quando menciona a separação dos autores que vai citar).

A regulamentação de vozes, materializada no procedimento de “separação dos autores que vai citar”, expõe um movimento singular de José frente ao seu texto e concepção de escrita. Não é proposto um jogo de forças com as alteridades citadas, mas sim uma arena aparentemente controlada, na qual todas as vozes estão subordinadas ao seu lugar de autor. Todavia, essa estratégia assume determinada conservação até o limite da individualidade do pesquisador em formação, uma vez que do processo de leitura e de socialização com a comunidade científica emergirão as dissonâncias, os ruídos e as tensões do estatuto dialógico do texto acadêmico.

Devido a José ter vindo de uma formação relativamente uniforme (graduação, mestrado e doutorado na mesma área), busco compreender que percepções ele tinha sobre possíveis diferenças na prática com a escrita e com a esfera acadêmica do mestrado para o doutorado. A respeito do que percebe de diferenças entre uma tese e uma dissertação, José responde:

José: Eu acho que na tese nós precisamos saber utilizar a metodologia de **forma perfeita**, né. Isso já tem que estar claro no mestrado, na dissertação, mas no doutorado **tem que estar perfeito**. Acho também que a gente tem que saber utilizar teoria, talvez contribuir um pouco, avançar um pouco além da teoria, mas pelo menos aplicá-la **perfeitamente**. E não só usar a bibliografia, a literatura, mas também ir além dela. Não ficar repetindo igual no mestrado, como muitas vezes a gente faz. No caso de [área de pesquisa], é utilizar as fontes, dar uma nova interpretação para contribuir com o que já existe. De certa forma trazer algo novo ao que já tem. [...] Eu acho que eu estou mais seguro. Não fico mais apenas me segurando nas referências, escrevo mais com as minhas palavras. Eu acho que eu estou mais seguro quanto a isso. Eu escrevo de forma mais calma, porque no mestrado eu atropelava muito a escrita, pelo fato de citar muitas pessoas, ficava mais a fala dos outros que a minha. E eu tô começando a pensar mais um pouco na narrativa da tese, algo que no mestrado eu não fazia. Antes eu pensava apenas academicamente e agora eu tenho me preocupado com a narrativa, mais agradável à leitura.

Damos destaque ao signo da perfeição que é mencionado na parte inicial do relato, um dado singular à presente tese. Para José, a perfeição na aplicação da metodologia e da teoria é característica de uma tese. Ao assumirmos que tanto a teoria quanto a metodologia só podem ser aplicadas por sujeitos situados em contextos sócio-histórico-ideológicos, o enunciado do entrevistado conduz a uma visão de subjetividade e autoria mais idealista. A noção de perfeição, sobretudo nas práticas com a linguagem, exige que se ignorem as relações sociais e históricas sobre as quais se interpõem, pois conduzem tensões que relativizam essa estabilidade. Desse modo, assumir o signo *perfeição* no processo de produção escrita da tese é também enunciar sob valorações que abstraem a práxis científica de sua inerência humana e dialógica.

De maneira dissonante a seus próprios posicionamentos, o relato de José também fortalece a concepção identitária que temos assumido ao longo da tese, visto que apresenta reflexos da mobilidade e não estagnação subjetiva frente à esfera acadêmica. O entrevistado assume paradigmas mais idealistas sobre a escrita da tese na valoração da perfeição, endossando uma noção racionalista, porém também toma para si a responsabilidade e responsividade de sua escrita, visto que se compromete com a tarefa de contribuir com a área a partir de seu doutorado. Esse movimento de

contribuição evoca uma postura bifrontal e dialógica do pesquisador em formação, que entra em tensão com vozes precedentes, ao mesmo tempo em que enuncia para os que ainda virão.

Damos destaque também à escrita enquanto processo de emancipação do sujeito, a partir da segurança adquirida por José em comparação ao mestrado. Importa considerarmos a singularidade do contexto de José, que se difere de Maria, já que se manteve escrevendo dentro de uma mesma área por muito mais tempo. Tal singularidade, todavia, também produz um dado que contribui aos estudos dos letramentos, pois corrobora a ideia de avanço na escrita através de oportunidades contínuas de a praticar. Sob o entendimento da escrita enquanto prática social, histórica e ideológica, afirmamos que a produção textual constante em uma área proporciona a José subsídios para reconhecer seu lugar de sujeito em meio a um processo tão complexo. Por meio desse dado, também buscamos indicar a fragilidade que existe em propostas imediatistas de cursos de escrita acadêmica, sobretudo aqueles que comercializam métodos rápidos de escrita embasados na mercantilização da linguagem.

Na parte final do excerto, José afirma que está mais focado na narrativa de sua tese, algo que não foi tão bem explorado no mestrado, pois estava mais preocupado em escrever academicamente. A postura adotada por José remonta nossas problematizações sobre o academicismo, visto que a busca por uma prática academicista não necessariamente está ligada a uma condição horizontal de escolha do pesquisador em formação frente à produção textual, mas sim a uma noção de pertencimento que é perseguida, sobretudo entre os novatos, para que possam adentrar a esfera acadêmica cumprindo um traço identitário fortemente representativo: a linguagem. De acordo com o que José relata, o pertencimento pela linguagem era algo que o preocupava na época do mestrado, mas que sua prática com a escrita tem possibilitado investir em uma nova perspectiva sobre aquilo que produz, o que também transforma sua relação com a tese como um todo: na vivência relacional do entrevistado, a tese deixa de ser uma mera plataforma e passa a ser vivenciada como gênero do discurso, pelo qual traça narrativas e enuncia responsivamente com seus pares em uma esfera de atividade humana.

A última pergunta que fiz também é relacionada ao processo da escrita, porém focalizando em como José visualizava esse trabalho com a linguagem frente à sua vida de pesquisador em formação.

Guilherme: Qual é o grau de importância que você dá à escrita para a sua formação e lugar de pesquisador?

José: **Tem que escrever. Se não escreve não é pesquisa.** É claro que em outras disciplinas são diferentes, mas se eu não criar nada eu não me consideraria um pesquisador. A leitura só por si não produz nada.

O trecho “se não escrever não é pesquisa” é bem emblemático na fala de José por nos conceder indicações do quanto a linguagem nos constitui enquanto sujeitos responsivos e responsáveis. Apesar de ser um elemento inerente às práticas sociais e, por tal característica, muitas vezes ignorado, é na linguagem que serão enunciados indícios das posições axiológicas, permitindo-nos traçar observações sobre os sujeitos e os lugares de onde enunciarão o quanto se sentem ou não incluídos. Assumimos, ainda que insistentemente, a necessidade de um olhar central sobre a linguagem (e suas práticas em sentido estrito e lato) como ponto de partida na análise das condições em que a pós-graduação se insere contemporaneamente. Apesar de não defendermos uma postura isoladora, vemos a partir de José, Maria e Marta que as práticas com a linguagem são as que corroboram com os entornos identitários, subjetivos e autorais às vivências e percepções da pós-graduação, impulsionando suas valorações de medo, segurança, liberdade e indignação.

Como último destaque, notamos que José, diferente de Maria e Marta, não menciona em momento algum da entrevista o signo *medo*. Apesar de tal dado não compor o escopo da presente tese e não poder ser tomado como plenamente validado, em virtude do número limitado de participantes, registramos que as inseguranças enunciadas pelas mulheres frente às práticas com a linguagem na academia merecem um olhar atento por pesquisas pautadas nessa temática, uma vez que essa esfera de atividade humana é dotada de entornos históricos, ideológicos e sociais que se refletem na inter-relações mediadas pelos signos ideológicos.

Concomitantemente, não podemos ignorar que os signos de medo são refrações historicamente construídas e que tracionam vivências frequentemente enfrentadas pela mulher, alvo de violências sistêmicas diversas que a marginalizam. Cruz (2020, p. 410) reflete sobre essa questão ao afirmar que

O bloqueio da escrita para a população feminina resulta da escassa licença que a maioria das mulheres possui para entrar na “conversa” acadêmica, uma vez que *a priori* os tópicos discutidos na arena universitária são, em grande medida, ditados pelos homens. A partir de debates feministas sobre o domínio da linguagem masculina na sociedade ocidental Cayton argumenta que o bloqueio da escrita acadêmica entre as mulheres é mais um sintoma do cerceamento da autoexpressão pública feminina, em um mundo cuja linguagem masculina predomina como se fosse a linguagem natural das coisas.

Seguindo a argumentação de Cruz, lançamos aos leitores um elemento hipotético e provocador contido na aparente relação entre gênero, medo e as práticas letradas acadêmicas, pauta esta que possui uma relevância notável na busca constante por transformação social via estudos da linguagem.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as reflexões e análises, reunimos alguns encaminhamentos pertinentes ao debate prático do processo da escrita na pós-graduação na perspectiva dos estudos contemporâneos da linguagem. Especificamente, buscamos traçar algumas propostas que, ao menos, indiquem horizontes de contribuição às discussões do problema. Conforme reconhecemos ao longo do trabalho, bloqueios, medos e entraves com a escrita da dissertação ou tese extrapolam um tratamento unilateral e requerem interface de múltiplos saberes, sem abandonar sua base linguístico-discursiva.

Uma percepção importante que emerge desta tese, apesar de não inédita, é a de que este problema dito acadêmico é reflexo de lacunas histórico-sociais que antecedem e até superam a estrutura universitária, em certa medida. Pensar em problemas de linguagem em determinada esfera de atividade humana requer o não abandono da interface histórica que acompanha sujeitos em suas relações com o signo linguístico e ideológico.

Como exercício de reflexão, pensemos a própria história do Brasil e sua interface com o problema contemporâneo de se escrever na pós-graduação. Nossa ocidentalização é fruto de invasões, violências, escravização e genocídio. Aos invasores e a seus descendentes, uma série de oportunidades (à educação, à cultura, ao lazer, a uma voz em sociedade) é garantida por terem historicamente um lugar de acesso, também chamado contemporaneamente de meritocracia. Aos historicamente dominados, há uma dupla inacessibilidade, visto que, além de estarem banidos sistematicamente de diversas esferas de atividade humana, sobretudo as de socialização intelectual, precisam persegui-las sempre em condição subalternizada e aos moldes hegemônicos.

Com o avanço desproporcional do neoliberalismo e de sua força em capitalizar quaisquer elementos da vida social, inclusive o acesso ao conhecimento e a seus processos, o quantitativo de sujeitos à margem das oportunidades de emancipação pelas práticas letradas se expande e se diversifica. Aos marginais resta buscar durante sua existência um meio de acessar e superar estratificações impostas. Na contramão dessa tentativa, marcas de marginalidade histórica e social – a cor da pele, o local de origem, o gênero etc. – demarcam como castas os que estão dentro e fora,

sendo sinalizadores de expulsão de diversas esferas, como a própria universidade. Diante de tantos impedimentos, a linguagem se mostra aberta a uma concessão, fornecendo brechas para adentrarem lugares em que não são esperados.

A linguagem, através de seus recursos plásticos, concede ao sujeito marginal acessos que historicamente lhe foram negados. Por meio do uso e da dominação técnica, os então marginalizados avançam nas estratificações sociais ao convencerem seus censores de que podem pertencer a determinadas esferas de atividade humana por deterem os códigos e signos afins àqueles espaços. Porém, tal raciocínio tem sua linearidade garantida somente enquanto ignoramos que os acessos a uma relação horizontal com a língua também são dependentes de fatores extralinguísticos, de ordem social, política, econômica etc.

Essas reflexões movimentam eixos importantes do presente trabalho, pois mostram que os entraves com a escrita da dissertação e da tese são reflexos de inacessibilidades múltiplas que se impõem aos sujeitos da marginalidade. Entendemos que a perpetuação e, inclusive, o agravamento desse problema com a linguagem consiste por não compreendermos o corpo histórico que o integra, o que requer adequar estratégias de enfrentamento que façam interlocução com essa interface.

Conforme apontamos anteriormente na tese, as ações afirmativas que buscam mitigar as injustiças sociais cumprem parte importante de reparação aos sujeitos histórica e sistematicamente marginalizados, viabilizando sua entrada na universidade. Entretanto, precisamos questionar: há um movimento de igual robustez visando ao acompanhamento e à permanência digna nessa esfera, sobretudo no que diz respeito às práticas letradas acadêmicas?

Pensem o enfoque desta tese, isto é, o trabalho dos letramentos acadêmicos na pós-graduação. Os dados e os relatos analisados levam à consideração de que a academia (do ponto de vista sistêmico) ainda sofre em aceitar que os sujeitos que adentram seu espaço são, com cada vez maior número, jovens de realidades marginalizadas e que equilibram a vida acadêmica com outros ofícios em um contexto de ataque e sucateamento da ciência. Apesar de tantos fatores contrários à vida na pós-graduação, esses pesquisadores em formação permanecem, na tentativa de

ascenderem socialmente e conseguirem, via titulação, romper com o espaço marginal que ocupam, tal qual afirma Bourdieu (2007, p. 133): “a titulação vale o que vale econômica e socialmente seu possuidor, sendo o rendimento do capital escolar condicionado pelo capital econômico e pelo capital social que podem ser dedicados à sua valorização”. Desse modo, é uma ingenuidade desconsiderar que a pós-graduação contemporânea não tenha se tornado um lugar para o periférico questionar a narrativa histórica que lhe foi imposta. Entretanto, cabe refletirmos se a pós-graduação tem, de fato, uma estrutura compatível para tamanha reparação social. Ainda, importa problematizarmos se as vozes que organizam o jogo acadêmico estão *cientes* desse novo papel oferecido à academia.

Em busca de mais exemplos que permitam a compreensão dessa marginalidade, podemos citar o próprio Mikhail Bakhtin, ao perseguir uma aceitação acadêmica que questionava sua formação e produção escrita, por contradizerem as expectativas do contexto intelectual russo.

A tese [de Bakhtin] é enviada a especialistas que demoram meses e até anos para emitir seu parecer. Embora alguns pareceristas destaquem a qualidade e profundidade da pesquisa, outros acusam o autor de cosmopolitismo, de ancorar-se na autoridade de Vesselóvski, de postular inadequadamente a influência de Rabelais, de não haver correspondência do título da tese, François Rabelais na história do realismo, com seu conteúdo. [...] Ao fim dessa fase, Bakhtin foi obrigado a reescrever sua tese e eliminar os defeitos apontados pela Comissão entre os quais: escrita de uma introdução, [...] retirada de páginas com referências a Gógol, acréscimo de críticas ao rabelaisianismo burguês de Vesselóvski, troca do título original por Rabelais e o problema da cultura na Idade Média e no Renascimento. (GRILLO, 2019, p. 33-34).

O que a experiência de escrita de Bakhtin nos ensina? Assim como percebido nos relatos analisados nesta tese, o caminho da marginalidade para a oficialidade no contexto intelectual requer lidar com a hegemonia das vozes que avaliam, cerceiam e determinam o que é ou não acadêmico. Tais vozes, que respondem ao seu tempo e ao seu espaço, banem de maneira determinista subjetividades e autorias que excedem seu campo de visão, impondo suas condições aos marginais para que adentrem o jogo acadêmico.

Apesar de o contexto de produção de Bakhtin possuir uma série de distâncias daquilo que vivenciamos no Brasil contemporâneo, não podemos deixar de observar aproximações, sobretudo no que diz respeito às sanções impostas ao estilo e à linguagem, pois caminham em direção inequívoca pelo apagamento de marcas

singulares desse sujeito marginal, de modo que incorporasse o lugar de autor acadêmico canônico e pudesse pertencer a essa esfera.

Podemos também citar o parecer nº 977 de 1965 do Ministério da Educação e Cultura, que regulamentou de maneira inaugural a pós-graduação no Estado brasileiro, com o seguinte posicionamento:

[...] o sistema de cursos pós-graduados hoje se impõe e se difunde em todos os países, como a conseqüência natural do extraordinário progresso do saber em todos os setores, tornando impossível proporcionar treinamento completo e adequado para muitas carreiras nos limites dos cursos de graduação. Na verdade, em face do acúmulo de conhecimentos em cada ramo das ciências e da crescente especialização das técnicas, o estudante moderno somente poderá obter, ao nível da graduação, os conhecimentos básicos de sua ciência e de sua profissão. Neste plano, dificilmente se poderia alcançar superior competência nas especializações científicas ou profissionais. A contentarmo-nos com a graduação, teríamos de aumentar a duração dos cursos, o que seria anti-econômico e anti-pedagógico, pois suporia que todos os alunos fossem igualmente aptos e estivessem todos interessados na especialização intensiva e na formação científica avançada. Ou deveríamos multiplicar os cursos graduados para atender o número cada vez maior de especialidades dentro de uma mesma profissão ou ciência, o que importaria na especialização antecipada em prejuízo de uma preparação básica geral; ou haveríamos de sobrecarregar o currículo, com o resultado de se conseguir formação enciclopédica e superficial. Tudo isso nos mostra que sendo ilusório pretender-se formar no mesmo curso o profissional comum, o cientista e o técnico de alto padrão, e tornando-se cada vez mais inviável a figura do técnico polivalente, temos de recorrer necessariamente aos estudos pós-graduados, seja para completar a formação do pesquisador, seja para o treinamento do especialista altamente qualificado.

O texto, de relatoria de Newton Sucupira, dá entornos que nos permitem refletir sobre o quanto a pós-graduação brasileira também tem passado por uma mobilidade importante. Visualizamos no excerto expectativas e demandas nas quais a pós-graduação se regulamenta, sobretudo inspiradas na ideia de avançar em etapas de formação intelectual alcançadas pelo então graduado. Não negamos a realidade e a relevância dessa concepção no documento, porém importa admitirmos um olhar não anacrônico a essa diretriz. Afinal, esse enquadramento ainda cabe na pós-graduação contemporânea? Que excedentes são perceptíveis e quais encaminhamentos são pensados pela academia para não os ignorar?

É fato que o Brasil vivenciou uma época de grandes investimentos em suas universidades, materializada na ampliação de instituições, fortalecimento de agências de fomento e valorização institucional da ciência, entretanto o que tem restado à sociedade brasileira contemporânea é, lamentavelmente, uma lembrança desse tempo. Cortes de bolsas na pós-graduação, a onda negacionista e a iminente

descontinuação do funcionamento de universidades são alguns fatores que impactam o pesquisador em formação e seu trabalho com a escrita. Consequência disso é a tentativa de continuar uma formação acadêmica desamparada de um contexto político-econômico salutar para tal.

Em face desse contexto, não é mais cabível afirmar que os cursos de pós-graduação são, conforme descreve o parecer, apenas um estágio de aperfeiçoamento e elevação intelectual. Em muitas situações, essas esferas têm se tornado ambientes de finalidades mais diversas, como subterfúgio para o caos do desemprego no país, plataforma pedagógica para a superação de carências e lacunas na formação básica, instrumento de ascensão salarial e social, ato de resistência etc. A cada possibilidade entregue à pós-graduação vemos uma série de demandas, refletidas na diversidade de seu público.

Frente às finalidades descritas nas linhas anteriores, restará à academia dois tipos de posicionamento: um fechamento academicista ou a busca por entender sua múltipla identidade local. O primeiro posicionamento consistiria em, de fato, banir aqueles que ferem o purismo ebúrneo acadêmico. Em outras palavras, a pós-graduação teria de retroceder e ir na contramão das políticas afirmativas já praticadas, expurgando os jovens pesquisadores que não adentram seu espaço unicamente para especializarem suas técnicas e potencializarem suas práticas letradas. Entretanto, cabe perguntar: sobraria alguém?

Já o segundo posicionamento, este mais trabalhoso, processual e lento, consistiria em compreender quem são, de fato, os sujeitos que adentram os cursos de pós-graduação contemporâneos. Naturalmente, essa proposição é uma afronta ao próprio neoliberalismo que percorre a máquina acadêmica. Como o próprio parecer afirma, tais atitudes ferem princípios econômicos e pedagógicos, sobretudo ao molde produtivista e de crescimento quantitativo. Ainda assim, instigar dentro da própria comunidade acadêmica uma postura de autoanálise, na busca por detectar suas potencialidades e carências contemporâneas locais, é um passo importante para o papel formativo que a cabe, inclusive frente aos problemas e demandas com a linguagem escrita.

Ainda no parecer nº 977/65, o contexto de pós-graduação em países desenvolvidos, como Alemanha, Estados Unidos e Inglaterra, é citado como referência para a produção do documento brasileiro. Sobre esse dado perguntamos: temos acertado em importar modelos e perspectivas de países com sistemas de acesso e a políticas educacionais tão diversos dos nossos? Emerge dessa provocação a necessidade de pensarmos a concepção de nossas próprias epistemologias no que diz respeito a nossas pós-graduações, visto que estão intrinsecamente ligadas à realidade de uma educação básica heterogênea e desigual.

Especificamente às práticas com a linguagem escrita, defendemos na presente tese a importância de desenvolvermos ininterruptamente caminhos que viabilizem o plano de trabalho dos letramentos acadêmicos brasileiros. Sem assumir um despeto isolacionista às fortes bases teóricas que nos guiam até aqui (em sua maioria das perspectivas britânica e americana), propomos que as estratégias de enfrentamento aos problemas com a escrita na academia partam de um olhar à realidade histórica, social e, em certa medida, marginal do pesquisador em formação brasileiro do século XXI.

Um exemplo prático a ser observado está no próprio contexto pandêmico, iniciado em 2020 no Brasil e que se perpetua enquanto essas linhas são escritas. Além de seus inúmeros transtornos e fatalidades, inevitavelmente a educação linguística de crianças e jovens é fortemente impactada pelo caos sanitário. Milhares de estudantes que, por falta de políticas públicas e educacionais que visem à mitigação real do problema, fazem crescer o número de marginalizados sociais. Ao mesmo tempo, parte desse grupo chegará ao ensino superior e, possivelmente, à pós-graduação. Sobre esse contexto futuro perguntamos: a academia estará pronta para recebê-los? Que práticas linguístico-discursivas precisarão ser revistas ou pensadas para que o abismo não se perpetue e a contribuição científica possa continuar seu curso?

Embora quiséssemos, não possuímos respostas certas às perguntas lançadas. Entretanto, com base nas reflexões proporcionadas por este estudo, inferimos que é corresponsabilidade da universidade, tanto na graduação quanto na pós-graduação, pensar medidas de interlocução com a escola básica com vistas a assegurar impactos menos agressivos ao discente, o que se reverbera em

manutenção de sua própria existência. É possível, por exemplo, que a formulação de cursos de escrita acadêmica no futuro requeira partir de interfaces ainda mais fortes com a alfabetização em sentido estrito. Apesar de aparentemente chocante, considerar esse cenário é uma postura madura, realista e engajada ao problema da escrita na pós-graduação, entendendo-o totalmente atrelado às etapas precedentes de formação em linguagem.

Além dos movimentos de reflexão sobre o nosso passado e futuro, cabe também a nós, enquanto comunidade acadêmica, pensar o presente e o que podemos fazer à problematização de práticas subalternas com a linguagem, sobretudo no contexto da escrita da dissertação e da tese. A partir dos dados e das entrevistas que dão concretude às arguições teóricas, percebemos uma demanda pela superação do conceito de escrita acadêmica como escopo puramente técnico, o que requer trazer para dentro de suas práxis uma escuta constante não apenas diante do texto acabado, mas ao seu processo e a suas condições de produção, sobre o qual deverão ser compreendidos os entraves linguísticos, discursivos, ideológicos, identitários e suas historicidades.

Além disso, também consideramos necessário um movimento da própria academia à compreensão dos impactos causados pelos cursos e mentorias de escrita acadêmica oferecidas pela força do livre mercado e sem regulamentação ou supervisão de órgãos competentes. Importa compreendermos que o crescimento desordenado desses serviços impacta a própria academia, uma vez que fazem interface íntima com os procedimentos de pesquisa concretizados na etapa de se escrever a dissertação ou a tese.

Por fim, apesar das tentativas de dar resposta ou vazão aos problemas constitutivos e paralelos ao processo da escrita, reconhecemos nesta tese um papel fundamental de questionamento de paradigmas. Quando lidamos com a linguagem e suas inúmeras possibilidades plásticas e refrações ideológicas, é importante refutarmos concepções demasiadamente fechadas. Observamos a mesma necessidade de movimento na pós-graduação: ao abandonarmos certos determinismos técnicos sobre o que é (ou não) a escrita da dissertação ou da tese, abrimos um campo de olhar mais atento ao acontecimento responsivo e responsável constituinte na prática errante e errática de se tornar mestre ou doutor. Munidos dessa

percepção, somos capazes de problematizar o neoliberalismo acadêmico travestido de produtividade, de reconhecer as diversas manifestações linguísticas nos campos de estudo e de compreender que a escrita acadêmica é uma proposição constante de diálogos entre a ciência e a vida.



## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita: O sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, SP: Associação de leituras do Brasil (ALB): Ed. Mercado de Letras, 1997.
- ABAURRE, M. B. M.; COUDRY, M. I. H. Em torno de sujeitos e de olhares. *Estudos da Língua(gem)*, v. 6, n. 12, p. 171-191, 2008.
- ALCÂNTARA, V. C.; VALADARES, J. L.; et. al. A saída pela práxis? Reflexões sobre a metáfora da torre de marfim e a indissociabilidade entre a teoria e a prática. *VIII Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD*. Anais, 2014, p. 1-16.
- ALMEIDA, L. A. Produzindo textos na escola (e na vida). *Revista Brasileira de Educação Básica*, v. 15, n. 4, 2019, p. 1-12.
- ALMEIDA, R. S.; NOVO, L. F.; ANDRADE, C. O. Expansão, mercantilização e educação bancária no ensino superior brasileiro. *Colóquio internacional sobre gestão universitária nas américas*. Anais, 2013, p. 1-18.
- ALVES, M. P. C. O cronotopo da sala de aula e os gêneros discursivos. *Signótica*, Goiânia, v. 24, n. 2, p. 305-322, jul./dez. 2012.
- ALTAMIRANO, A. C. C.; SERNA, R. L. K. Leer y escribir en el doctorado: o el reto de formarse como autor de ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 51, p. 1227-125, 2011.
- AMANCIO, A. M. *Inserção e atuação de jovens estudantes no ambiente científico: interação entre ensino e pesquisa*. Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2004.
- AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. 1 ed. São Paulo: Musa Editora, 2001.
- ANDRADE, E. *Tessitura da escrita acadêmica: aprender a e ao escrever*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- APG-UNB. *Sofrimento mental na pós-graduação da Universidade de Brasília: situação e propostas de soluções*. Resumo de questionário, 2018. Disponível em: <http://www.anpg.org.br/wp-content/uploads/2018/04/Resumo-question%C3%A1rio-2.0.pdf>. Último acesso em 12/01/2020.
- ARÁN, P. O. A questão do autor em Bakhtin. *Bakhtiniana*, São Paulo, Número Especial, p. 4-25, 2014.
- ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. Autoria e deontologia: mediação de princípios éticos e práticas de letramento na escrita acadêmica em um fórum virtual. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 83-104, 2013.
- ARCHER, A. A multimodal approach to academic literacy practices: problematising the visual/verbal divide. *Language and Education*, v. 20, n. 6, p.449-462, 2006.

AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. 1ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. 5ª ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BAKHTIN, M. BAKHTIN, M. *Problemas da Poética de Dostoiévsky*. 5ª ed. São Paulo: Forense Universitária, 2008.

BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. O tempo e o espaço nas obras de Goethe. In: BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 225-260.

BAKHTIN, M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 307-336.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 261-306.

BAKHTIN, M. *Questões de estilística no ensino de língua*. 1ª edição. Tradução e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

BARBOSA, M. M. M. *Ensino de produção textual: análise de livro didático de ensino médio*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Unidade Acadêmica de Garanhuns, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Garanhuns, 2019.

BARRENECHEA, C. A. *Redação científica: com o uso de ferramentas tecnológicas*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Coordenação de Integração de Políticas de Educação a Distância. Curso de Pedagogia. Magistério da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 2016.

BARTON, D. *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. London: Blackwell, 1994.

BAYNHAM, M. *Literacy practices: investigating literacy in social contexts*. London: Longman, 1995.

BAZERMAN, C.; et al. Taking the long view on writing development. *Research in the Teaching of English*, n. 51, v. 3, p. 351-360, 2017.

BESSA, J. C. R. Formas de presença da palavra alheia em artigos científicos de jovens pesquisadores. *Revista Trama*, v. 13, n. 28, p. 143-178, 2017a.

BESSA, J. C. R. Sobre condições de autoria e de produção científica do jovem pesquisador. *Raído*, v. 12, n. 27, p. 23-41, 2017b.

BEZERRA, B. Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, Tubarão, SC, v. 15, n. 1, p. 61-76, 2015.

BIANCHETTI, L. O processo da escrita: elementos inibidores e facilitadores. In: BIANCHETTI, L; MEKSENAS, P. (Org.). *A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa*. 1 ed. Campinas/SP: Papyrus, 2008, p. 241-266.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1989.

BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp, 2007.

BOURDIEU, P. *Homo Academicus*. 2ª ed. Florianópolis: Editora da UFSC, [1984] 2013.

BRAMBILA, G. O gênero discursivo dentro da escola: dialogia, avaliação e subjetividade. *PERcursos Linguísticos*, v. 6, n. 12, p. 44-56, 2016.

BRAMBILA, G. O processo de enunciação ressignificado na esfera escolar: o ensino de produção de textos para o Enem. *Palimpsesto (Rio de Janeiro. Impresso)*, v. 25, p. 267-288, 2017a.

BRAMBILA, G. *A produção de textos na “era Enem”*: subjetividade e autoria no contexto político-pedagógico brasileiro contemporâneo. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL-Ufes), 2017b.

BRAMBILA, G. O texto em avaliação: do gênero discursivo ao cronotopo. *Percursos Linguísticos (UFES)*, v. 8, p. 117-131, 2018a.

BRAMBILA, G. A avaliação da argumentação na prova de redação do Enem: um olhar dialógico. *Revista Linguagens & Letramentos*, v. 3, p. 19-31, 2018b.

BRAMBILA, G. Experiências com a escrita na pós-graduação brasileira: uma proposta de diálogo com os letramentos acadêmicos. *Linguagem & Ensino (UFPEL)*, v. 22, p. 791-808, 2019.

BRAMBILA, G.; VIDON, L. A avaliação da autoria no Enem: diálogos com Mikhail Bakhtin e Michel Foucault. *Revista Ifes Ciência*, v. 1, p. 03-15, 2019.

BRANDÃO, H. N. *Introdução à análise do discurso*. 3.ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2012.

BRASIL. *Parecer nº 977/65*. Definição dos cursos de pós-graduação. Ministério da Educação, 1965.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. *Conheça o perfil de quem vai fazer o exame em 2019*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasília: MEC, 2020. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/conheca-o-perfil-de-quem-vai-fazer-o-exame-em-2019/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/conheca-o-perfil-de-quem-vai-fazer-o-exame-em-2019/21206). Último acesso em 17/04/2020.

BRITO, R. F. Percepção de sujeitos leitores e escritores em experiência de letramento acadêmico em Direito. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 9, e011985, p. 1-20, 2019.

BUBNOVA, T.; CAMPOS, M. I. B.; POLACHINI, N. R. S. *O princípio ético como fundamento do dialogismo em Mikhail Bakhtin*. Porto Alegre: Dora Luzatto, 2013.

BUBNOVA, T. O que poderia significar o “Grande Tempo”? *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 5-16, 2015.

CAETANO, M. M. *Gramaticalização – de Meillet aos dias contemporâneos: parâmetros para uma pesquisa sob perspectiva panocrônica*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras, 2011.

CAMACHO, R. G. O papel do contexto social na teoria lingüística. *ALFA: Revista de Linguística*, v. 38, 1994.

CAMPOS, M. H. C. De Saussure às teorias enunciativas: ruptura ou continuidade?. *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*, n. 9, Lisboa, Edições Colibri, 1996, pp. 49-59.

CANAGARAJAH, S. *A geopolitics of academic writing*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 2002.

CAPES. *Relatório da Avaliação Quadrienal 2017: Linguística e Literatura*. Brasília, 2018. Disponível em: [https://capes.gov.br/images/documentos/Relatorios\\_quadrienal\\_2017/20122017-letras\\_relatoriodeavalia%C3%A7%C3%A3o\\_quadrienal2017\\_final.pdf](https://capes.gov.br/images/documentos/Relatorios_quadrienal_2017/20122017-letras_relatoriodeavalia%C3%A7%C3%A3o_quadrienal2017_final.pdf). Último acesso em 13/08/2019.

CARDOSO, L. C. *Linguagem e verdade: uma análise da lógica de Frege*. Dissertação de Mestrado. Escola da Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, 2014.

CARVALHO, C. Para compreender Saussure. 20ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013

CASE, C. M. Scholarship in Sociology. *Sociology and Social Research*, v. 12, p. 323–340, 1928.

CEREJA, W. R.; VIANNA, C. A. D.; DAMIEN, C. *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*. Vol. 3. São Paulo: Saraiva, 2016.

- CERVO, A. L.; BERVIAN, P.A. *Metodologia científica*. 3ª ed. São Paulo: Mc Graw Hill, 1983.
- CHOIS, P.; JARAMILLO, L. La investigación sobre la escritura en posgrado: estado del arte. *Lenguaje*, n. 44 v. 2, 2016, 227-259.
- CLARENCE, S.; MCKENNA, S. Developing academic literacies through understanding the nature of disciplinary knowledge, *London Review of Education*. 15, p.38-49, 2017.
- CLARK, K.; HOULQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- COFFIN, C.; DONOHUE, J. Academic literacies and systemic functional linguistics: how do they relate?. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 11, p.64-75, 2012.
- CORRÊA, C. S.; SOUZA, S. J. Walter Benjamin e o problema do texto na escrita acadêmica. *Mnemosine*, v. 12, n. 2, 2016, p. 2-25.
- CRUZ, R. *Bloqueio da escrita acadêmica*. Caminhos para escrever com conforto e sentido. 1ª ed, Belo Horizonte: Artesã, 2020.
- DAMASIO, F. O início da revolução científica: questões acerca de Copérnico e os epiciclos, Kepler e as órbitas elípticas. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 33, n. 3, 3602, 2011.
- ECO, U. *Como se faz uma tese*. 21ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- FARACO, C. A. Bakhtin e filosofia. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 45-56, 2017.
- FERREIRA, M. M. O letramento acadêmico em inglês: dificuldades na confecção da sessão introdução de artigos acadêmicos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 1025-1048, 2012.
- FERREIRA, M. M.; LOUSADA, F. G. Ações do laboratório de letramento acadêmico da Universidade de São Paulo: promovendo a escrita acadêmica na graduação e na pós-graduação. *Ilha do Desterro*, v. 69, n. 3, p. 125-140, 2016.
- FIAD, R. S. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. *Pensares em Revista*, São Gonçalo, v. 6, p. 23-34, 2015.
- FILHO, U. C.; TORGA, V. L. M. Língua, Discurso, Texto, Dialogismo e Sujeito: compreendendo os gêneros discursivos na concepção dialógica, sócio-histórica e ideológica da língua(gem). *I Congresso Nacional de Estudos Linguísticos (Ufes)*, p. 1-4, 2011.
- FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
- FISCHER, A. O gênero resumo no curso de Letras: eventos de letramento em discussão. *Linguagem em (dis)curso*, vol. 6, n. 3, p. 442-454, 2006.
- FISCHER, A. Práticas de letramento acadêmico em um curso de Engenharia Têxtil: o caso dos relatórios e suas dimensões escondidas. *Scripta*, v. 15, n. 28, p. 37-58. 2011.

FRANÇA, K. C. F. *A filiação teórica na escrita do pesquisador em formação: uma análise sobre a genealogia do dizer acadêmico pelas formas de língua*. Tese de Doutorado. Programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018.

FRANCO, K. R. *O gênero editorial em contexto de vestibular*. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2008.

FRANZEN, B.; SCHLICHTING T.; HEINIG, O. A leitura e a escrita no mundo do trabalho: o que dizem os engenheiros? In: *Anais do XXXIX Congresso Brasileiro de Educação em Engenharias*, 2011. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/cobenge/arquivos/8/sexsoestec/art1772.pdf>. Último acesso em 08/07/2020.

FREGE, J. G. *Lógica e filosofia da linguagem*. 1ª ed. São Paulo, Edusp/Cultrix, 1978.

FREITAS, M. T. A. A pesquisa nas ciências humanas: Um encontro entre sujeitos. *XI International Bakhtin Conference*, Curitiba, p. 286-290, 2003.

FRENCH, A. "Fail better": reconsidering the role of struggle and failure in academic writing development in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, V. 55, n, 4, p. 408-416, 2016.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

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

GERALDI, W. *Alteridades: Espaços e Tempos de Instabilidades*. Artigo escrito para os alunos do curso "Tópicos de Linguística V", IEL, Unicamp, novembro de 2003.

GINZBURG, C. *Mitos, Emblemas, Sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GRILLO, S. V. C. Gêneros primários e gêneros secundários no círculo de Bakhtin: implicações para a divulgação científica. *Alfa*, São Paulo, V. 52, n. 1, p. 57-79, 2008.

GRILLO, S. V. C. O retrato de Mikhail Bakhtin em sua mais recente biografia russa (2017). In: BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C.; FRANCELENO, P. F. (Orgs.). *Linguagem e conhecimento (Bakhtin, Volóchinov, Medviédev)*. Campinas: Pontes Editores, p. 15-42, 2019.

HALL, S. The West and the rest: discourse and power. In: HALL, S. *Modernity: introduction to modern societies*. Oxford: Blackwell, 1996, p. 185-227.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 12. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, p. 103-133, 2012.

HARWOOD, N. 'We do not seem to have a theory... The theory I present here attempts to fill this gap': Inclusive and exclusive pronouns in academic writing. *Applied Linguistics*, v. 26, n. 3, p. 343-375, 2005.

HERNANDEZ-ZAMORA, G. Academicism in language: "A Shelob's web that devours and kills from inside". In: RIVERS, D. J.; ZOTZMANN (Orgs.). *Isms in language education: oppression, intersectionality and emancipation*. 1ª ed. Mouton de Gruyter: Berlin, 2017.

HERRERO, J. F. A ética de Kant. *Síntese*, Belo Horizonte, v. 28, n. 90, 17-36, 2001.

HILSDON, J.; MALONE, C.; SYSKA, A. Academic literacies twenty years on: a community-sourced literature review. *Journal of Learning Development in Higher Education*, v. 15, p. 1-47, 2019.

HYLAND, K. As can be seen: lexical bundles and disciplinary variation. *English for Specific Purposes*, v. 27, n. 1, p. 4-21, 2008.

IVANIČ, R. *Writing and identity*. Amsterdam: John Benjamin's Publishing Company, 1998.

JACOBS, C. On being an insider on the outside: new spaces for integrating academic literacies', *Teaching in Higher Education*, v. 10, n.4, p. 475-487, 2005.

KANT, I. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa: Edições 70, [1875] 2007.

KANT, I. *Crítica da razão pura*. São Paulo: Acrópolis, [1787] 1996.

KOMESU, F. Letramentos acadêmicos e multimodalidade em contexto de EaD semipresencial. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 16, n. 30, p. 75-90, 2012.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. England: Hodder Arnold Publication, 2001.

KRESS, G. What is a mode? In: JEWITT, C. (Ed.) *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge, p. 54-67, 2009.

LEA, M. R.; STREET, B. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, London, v. 23, n. 2, p. 157- 166, jun. 1998.

LÉVI-STRAUSS, C.; CHARBONNIER, G. *Arte, Linguagem, Etnologia: entrevistas com Claude Lévi-Strauss*. Campinas, Papirus, 1989.

LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, v. 4, n. 1, p. 5-32, 2007.

LILLIS, T.; TUCK, J. Academic literacies: a critical lens on writing and reading in the academy. In: HYLAND, K.; SHAW, P. (orgs.). *The Routledge handbook of English for Academic Purposes*. Routledge Handbooks: Routledge, p.30-43, 2016.

MACEDO, J. P.; DIMENSTEIN, M. Escrita acadêmica e escrita de si: experienciando desvios. *Mental*, v. 7, n. 12, p. 153-166, 2009.

MARICONDA, P. R. Galileu e a ciência moderna. *Cadernos de Ciências Humanas - Especiária*. v. 9, n.16, p. 267-292, 2006.

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

MENDONÇA, M. C. Produção de textos em material didático para o ensino médio: questões sobre subjetividade e gêneros. *Trabalhos em linguística aplicada*, v. 58, n. 3, p. 1021-1050, 2019.

MENDONÇA FILHO, J. B. Ensinar: do mal-entendido ao inesperado da transmissão. In: LOPES, E. M. T. (Org.). *A psicanálise escuta a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

MILANI, S. E. Historiografia de Saussure: O Curso de Linguística Geral. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 25, n. 1, p. 55-71, 2009.

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

OLIVEIRA, M. G. O professor e a pólis: cronotopos educacionais e inclusão social na escola. *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, SC, v. 9, n. 2, p. 273-302, 2009.

OLIVEIRA, L. C. B. *Alteridade, subjetividade e argumentação no desenvolvimento do gênero dissertação*. Iniciação Científica. (Graduação em Letras) - Universidade Federal do Espírito Santo, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2009.

OLIVEIRA, A. *A iniciação científica júnior (ICJ): aproximações da educação superior com a educação básica*. Tese de Doutorado. Programa de pós-graduação em Educação (UFSC), Florianópolis, 2015.

OLIVEIRA, A.; BIANCHETTI, L. Iniciação Científica Júnior: desafios à materialização de um círculo virtuoso. *Ensaio: avaliação e políticas públicas educacionais*, Rio de Janeiro, v.26, n. 98, p. 133-162, 2018.

PAIVA, V. L. M. O. Políticas de credenciamento e reconhecimentos de professores em programas de pós-graduação em Linguística e em Linguística Aplicada: publish or perish. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TÍLIO, R.; HILSDORF, C. (Orgs.) *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, p. 263-284, 2013.

PAULA, L.; GONÇALVES, J. C. Gêneros discursivos na escola: acontecimento emancipatório de leitura. *Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão*, v. 9, n. 16, 2020.

PEREIRA, M. V. A escrita acadêmica – do excessivo ao razoável. *Revista brasileira de educação*, v. 18, n. 52, 2013, p. 213-228.



- PIMENTEL, D. A. “Le Dernier Mot”, de Maurice Blanchot, ou a torre de Babel. *Non plus* (USP), v. 3, n. 6, p. 111-125, 2014.
- PIRES, V. L. Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. *Organon*, v. 16, n. 32-33, p. 35-48, 2002.
- PLATÃO. *Fedro*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora Universitária UFPA, 1975.
- PRIOR, J. P. Tracing process: how texts come into being. In: BAZERMAN, C.; PRIOR, J. P. (Orgs.) *What writing does and how it does it: an introduction to analyzing texts and textual practices*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. p. 167-200, 2004.
- RICARDO, F. C. R. *O aluno de Ensino Médio frente a Gêneros do Discurso Argumentativo: o caso do Editorial*. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Letras - Português). Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.
- RODRIGUES, T. Funções linguísticas dos verbos dicendi. In: *I SIMELP*. Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa. São Paulo, v. 1, 2008.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- RUSSELL, D. et al. Exploring notions of genre in “Academic Literacies” and “Writing across the Curriculum”: approaches across countries and contexts. In: *Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais* (Siget), 4., 2007.
- SAMPAIO, M. C. H. A propósito de Para uma filosofia do ato (Bakhtin) e a pesquisa científica nas Ciências Humanas. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 42-56, 2009.
- SAMPAIO, M. N. *Elaboração e aplicação de um protocolo de avaliação da produção textual para escolares do ensino fundamental I*. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciência. Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2017.
- SANTOS, B. S. Um Discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*, v. 2, n. 2, p. 46-71, 1988.
- SAUNDERS, D. The impact of Neoliberalism on College Students. *Journal of College and Character*, v. 8, n. 5, p. 1-9, 2007.
- SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. 27ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SAVIANI, D. O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001). In: SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores associados, 2007.
- SOARES, M. C. S. *Manual de redação técnica e científica*. Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais – INPE. Brasília, 2011.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. *Bakhtin: conceitos-chave*. 1ª ed. São Paulo: Contexto, p. 11-36, 2006.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009a.

SOBRAL, A. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. *Bioethikos*. Centro Universitário São Camilo, v. 3, n.1, p. 121-126, 2009b.

SOBRAL, A. Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 37-45, 2011.

SOBRAL, A. *A filosofia primeira de Bakhtin*. Roteiro de leitura comentada. 1 ed. Mercado das Letras. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2019.

STIEG, V.; ALCANTARA, R. G. O percurso histórico do ensino da língua portuguesa e os documentos oficiais: da lei 5692/71 à Base Nacional Curricular Comum (BNCC). *Revista De Estudos de Cultura*, v. 7, p. 15-30, 2017.

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

STREET, B. Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, 2010.

SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. *Perspectiva*, v. 26, n. 1, p. 341-377, 2008.

TELLES, J. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 5, n. 2, 91-116, 2002.

TURNER, J. Academic Literacy and the Discourse of Transparency. In: JONES, C.; TURNER, J; STREET, B (Orgs.). *Students writing in the university: Cultural and epistemological issues*. John Benjamins Publishing Company, p. 149-160, 1999.

VALADARES, F. B.; LANGA, M. Bakhtin e linguística aplicada: ações metodológicas na construção do ensino de língua portuguesa. *PERcursos Linguísticos*, v. 2, n. 6, p. 29-45, 2012.

VIDON, L. N. *Dialogia, estilo e argumentação no trabalho de um sujeito com a linguagem*. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem (Unicamp), 2003.

VIDON, L. N.; SANTOS, I. J. S. Subjetividade e dessubjetivação em textos dissertativos-argumentativos: analisando algumas propostas didáticas. *I Congresso Nacional de Estudos Linguísticos*, 1ª ed, Vitória, 2011.

VIDON, L. N. Autoria em redações de vestibular: considerações a partir da perspectiva bakhtiniana. *Estudos linguísticos*, São Paulo, v. 2, n. 41, p. 419-432, 2012.

VIDON, L. N. A prática escolar de ensino de gêneros do discurso argumentativo: pedagogia da dessubjetivação. *Revista Estudos Linguísticos*, v. 42, n. 2, p. 743-755, 2013.

VIDON, L. N; et al. Subjetividade e dessubjetivação em textos dissertativo-argumentativos: concepções, propostas pedagógicas e práticas de produção de texto. *Percursos Linguísticos*, v. 4, n. 8, p. 9-23, 2014.

VIDON, L. N. A proposta de redação do ENEM e a velha dissertação: uma relação problemática. *Raído* (ONLINE), v. 11, p. 78, 2017.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Américo. Editora 34, 2017.

VOLÓCHINOV, V. A Palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica. In: *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo, Editora 34, p. 109-146, [1926] 2019.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 12. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, p. 7-72, 2012.

XAVIER, A. C. S. *Hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital*. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2002.

ZAIDAN, J.; JUSTINIANO, A. C. Tradução como vetor para uma pedagogia menor no ensino de línguas estrangeiras: cotidianos em uma escola pública. *PERcursos Linguísticos*, v. 7, n. 14, p. 314-331, 2017.

## ANEXOS

### Anexo 1 – Roteiro de perguntas norteadoras das entrevistas com pós-graduandos da Ufes

1. No momento você está escrevendo sua dissertação de mestrado ou tese de doutorado?
2. De qual programa de pós-graduação você faz parte? Este programa está concentrado em qual área do conhecimento?
3. Você realizou algum curso ou buscou algum tipo de informação sobre escrita acadêmica? Se sim, qual (quais) e como você avalia a formação recebida?
4. Você considera a escrita da dissertação/tese um processo que lhe causa/ causou algum tipo de sofrimento? Por quê?
5. Há algum fator (fatores) do meio acadêmico você citaria como complicador (es) ou empecilho (s) ao desenvolvimento da escrita de sua dissertação/tese? E de fora deste meio?
6. Que fator (fatores) linguísticos (estruturação do gênero, estilo, uso da linguagem) você considera importantes em uma dissertação/tese na área de conhecimento em que você atua?
7. Qual o grau de importância que você atribui à escrita na pós-graduação para sua formação enquanto pesquisador (a)?
8. *Pergunta destinada apenas a doutorandos:* na sua opinião, quais as principais mudanças que você percebe da escrita da dissertação de mestrado para a da tese de doutorado?

## **Anexo 2 – Entrevista de Maria**

*Maria:* E agora eu tô voltando agora, dia 29.

*Guilherme:* Ah, então você já era efetiva lá.

*Maria:* Era porque eu efetivei em 2013 e aí foi em 2017 que eu ganhei minha neném, aí eu tirei a licença maternidade por causa da neném e depois eu tirei licença sem vencimento para o doutorado. E agora estou voltando só que minha licença foi só de um ano

*Guilherme:* Mas agora já tá indo para a fase final, terminando, como é que você está?

*Maria:* Tentando, né. Só tenho que escrever. Meu Deus, que medo. Exatamente isso que tem que fazer agora que você estava falando.

*Guilherme:* então no momento você está escrevendo, indo pra sua defesa.

*Maria:* Então, aqui nas ciências naturais funciona da seguinte forma: eu tô como se fosse o último ano mesmo. Eu entrei em 2016, então a finalização do meu doutorado seria março de 2020 então seria meu último ano entre aspas. E aqui nas ciências naturais a gente tem uma qualificação então já qualifiquei. E geralmente nas ciências naturais, não sei se na linguística é diferente, creio que deva ser assim como nas ciências humanas também é diferente que eu fiz mestrado nas ciências humanas.

*Guilherme:* Ah... olha só!

*Maria:* e para mim é um desafio muito grande para começar a minha linguagem lá é uma de escrita e aqui é completamente diferente. Aqui é uma linguagem científica, objetiva e para mim tem sido muito difícil isso. E aí resumindo, em março deste ano eu qualifiquei. Agora já estou habilitada para a defesa e aí eu tenho até o início do ano que vem para a defesa. Aí eu to na fase de escrita mesmo. Estou na finalização na parte experimental e escrita. Como eu qualifiquei teoricamente a qualificação é parte do seu trabalho já, então metade do meu trabalho eu já apresentei na forma escrita na qualificação. mas então falta o restante.

*Guilherme:* Entendido. E me conta um pouco sobre essa sua transição das ciências humanas.

*Maria:* Cara, então foi uma experiência muito, assim, desafiadora para mim. Primeiro, eu fiz ciências naturais, né, Guilherme, eu sou formada em licenciatura aqui pela UFES. Eu optei

pela licenciatura desde o início, sempre tive vontade pela licenciatura, dar aulas, enfim, foi sempre meu foco. E aí logo que eu terminei a graduação já trabalhava de educação e tive uma experiência na graduação com alunos especiais, deficientes visuais. Uma escola que na época eu tive essa experiência pelo estágio da graduação estágio supervisionado e foi muito bacana. Dessa experiência no meu último período eu tive muita vontade de entender mais sobre educação especial. A gente que faz licenciaturas gerais, que não seja pedagogia, a gente não está acostumado com educação especial, histórico, legislações, a gente não conhece. Eu não conhecia, eu acho que quem faz letras, ciências naturais, igual eu, história, geografia não vê muito essas coisas. Vê mais, assim, querendo ou não, a Libras lá no sétimo período, o máximo que você vê é isso. E quando eu tive essa experiência nessa escola que tinha alguns cegos, quatro cegos na mesma sala. Foi muito interessante porque eu fiquei muito curiosa de entender como se dava o Ensino de ciências naturais para alunos deficientes visuais tendo em vista que ciências naturais é muito abstrato. Você não pega, mostra uma imagem para o aluno entender, mas e o cego faz como? E aí disso eu fiz um TCC relacionado a isso. Nós produzimos, eu e uma colega de sala na época, nós produzimos células em três dimensões para esses alunos, foi uma coisa muito legal. E aí eu saí da graduação e disse: eu quero fazer alguma coisa relacionada com educação especial. E aí foi quando eu pensei em fazer um mestrado em ciências humanas. Antes eu fiz uma pós com educação inclusiva que foi uma faculdade particular. Não gostei, foi tão crua quanto eu entrei achei que não foi o suficiente para mim. Vi o mestrado aqui nas ciências humanas que tem uma linha de pesquisa que é mídia, diversidade e práticas inclusivas. E aí falaram para mim: ah, você não vai passar, você é das ciências naturais. Só quem é das ciências humanas passa. Ah se eu não passar não tem problema não. E aí tentei, passei, entrei. E aí eu fiz o meu trabalho. Mestrado foi maravilhoso, eu aprendi tudo que eu não tinha tido na graduação de educação especial, eu tive no mestrado. Eu nunca tive Vygotsky, nunca tinha lido nada desses autores da área de ciências humanas, ali eu fui entender sobre a legislação da educação especial, história com deficiência, enfim. E aí minha dissertação foi sobre a história de vida de professores com deficiência. Trabalhei com quatro professores com deficiência que são efetivos na prefeitura de Vitória e eu quis entender quem é ser sujeito deficiente sendo professor, como foi chegar até o mercado de trabalho. Enfim, e a escrita é exatamente uma escrita... para você ter uma noção eu usei uma metodologia chamada metodologia de estudo biográfico. É uma história de vida, um tipo de metodologia que é muito subjetiva que é você ouvir o que ele tem a dizer sobre a vida dele, é mais ou menos isso. É claro que eu, enquanto pesquisadora, coloco as minhas impressões em relação à história dele, mas é dele a história é dele, ele narrou como ele quis falar sobre aquilo. Então minha escrita foi completamente subjetiva, uma escrita voltada para as ciências humanas e que eu particularmente me identificava muito desde a

graduação. Sempre gostei desse tipo de escrita e eu não fiz bacharel. Então o meu TCC na área das ciências naturais foi sobre ensino de ciências naturais para deficiente visual. Já foi uma escrita voltada para a educação. Não foi uma escrita científica. E aí eu permaneci nela no mestrado. E aí, beleza. Terminei o mestrado. Foi muito bacana. E aí quando eu terminei o mestrado eu fiz a tentativa do doutorado três vezes. Durante três anos eu passei na prova. Durante dois desses três anos em primeiro lugar e na entrevista me sacaneavam. Eles manipulavam a entrevista para que eu não entrasse.

Guilherme: Isso nas ciências humanas?

*Maria: Sim*, isso porque eu fiz mestrado lá, fui a primeira a defender, inclusive. Mesmo assim eu não era a preferida deles, até porque eu era uma pessoa muito, muito reservada. Eu entrava lá para fazer o que eu tinha que fazer e ia embora. Eu não tinha aquela de social, nada disso. Mas nem sei se é isso também. Mas enfim, na terceira tentativa eu cheguei a entrar em depressão porque, cara, eu me esforçava para a prova. Tirava uma nota excelente na prova, às vezes tirava 9.6 na prova, chegava uma pessoa que tirava 7 na prova e dava um 10 na entrevista. Aí me davam 6 na entrevista. Na terceira vez eu falei: chega. Foram três anos que eu perdi.

*Maria:* E aí agora, Guilherme, meu desafio tem sido exatamente esse porque eu preciso agora aprender a escrever de forma diferente. A escrita científica é completamente objetiva, os dados são numéricos, a minha interpretação de dados não é uma interpretação qualitativa, é quantitativa, então com base em dados que eu vou interpretar e saber o que acontece com o crescimento ou não da planta. Então, não tem nada a ver com ciências humanas. Eu tive uma escrita completamente qualitativa e agora eu venho para o estudo quantitativo. E hoje meu desafio maior tem sido me adequar a esse tipo de escrita. Eu tenho dificuldade de deixar as coisas mais sucintas, às vezes eu acho que preciso falar tudo o que eu estou até para explicar o fenômeno que eu observei da planta, eu acho que tenho que explicar tudo e às vezes é muito mais simples do que isso. Então, agora eu tenho que deixar as coisas mais enxugadas, o que eu não fazia nas ciências humanas. Então, o meu desafio tem sido esse. Eu já escrevi metade mais ou menos da minha tese ainda não está no formato de tese, está no formato de artigo. Nesse período foi um pouco difícil porque quando eu passei quando no doutorado aqui eu estava em depressão. Eu entrei em depressão, a coisa mais louca porque. Era para ter ficado feliz porque eu tentei 3 anos nas ciências humanas e que deu errado e quando eu passo aqui. Acho que meu corpo... Como você assimilou três anos de coisas, assim, de decepções e quando eu passei, acho que meu corpo relaxou, agora que veio tudo... uma

depressão profunda. Eu assim fui muito difícil nisso no meu doutorado. Eu estava tomando remédio, assim, tanto para a questão da depressão quanto da ansiedade. Eu entrei numa fase muito difícil. As minhas escolhas que eu fiz nas ciências naturais, assim, foi... Eu vinha pra cá, só Deus sabe, arrastada mesmo. Então enfrentei um primeiro ano muito difícil. E no segundo ano engravidei. E aí foi outro desafio porque eu tive que interromper um pouco, para poder ficar de licença e aí minha filha recém-nascida e com três meses cada, no começo deixava um período com minha mãe e vinha pra cá fazer meu experimento e eu voltava para casa.

*Maria:* e aí eu comecei a escrever mesmo a escrita daqui foi mais ou menos do início do final não passa para cá e eu tenho tentado escrever na medida do possível. Minha orientadora falou que eu tô conseguindo caminhar e agora meu desafio é esse: aprender a escrever uma escrita científica que é completamente diferente de uma escrita na área de ciências humanas.

*Guilherme:* E me conta um pouco mais sobre essa transição sua de escrever nas ciências humanas e escrever nas ciências naturais, por exemplo, se você conseguisse dizer, o que você teve que mudar nessa escrita para se encaixar nesse novo lugar.

*Maria:* Olha, falando um pouco... a sensibilidade na escrita. Eu acho que você tem que ser você não pode expressar de vez o sentimento que você pode expressar nas ciências humanas. Não sei explicar mas é uma escrita mais seca mais. Então talvez nas ciências humanas eu conseguisse usar termos até palavras um pouco mais que transmitem uma certa, um certo sentimento do pesquisador. Eu sinto isso, não sei se eu consigo expressar isso, eu conseguia transmitir na minha escrita das ciências humanas um sentimento, uma impressão pessoal do pesquisador. A escrita em ciências naturais é uma escrita técnica, basicamente é isso. A técnica ela não envolve o sentimento do pesquisador, ela envolve simplesmente puramente um fenômeno que você vai descrever: aumentou ou diminuiu a taxa e pode ser causa disso ou daquilo, mas não existe o sentimento. Eu acho que é isso, que a minha linguagem os tipos de palavras que eu usava... eu até brinco, eu estava escrevendo, não sei sei o que estava escrevendo, e usei "corroborar" e a outra pessoa: "ai, essa palavra é das ciências humanas, quem usa corroborar para escrever um artigo científico na área de ciências naturais?". Então é isso: são palavras que talvez eu utilizasse com muita frequência nas ciências humanas que para mim eram super comuns serem utilizadas e que é uma linguagem que não se fala na ciência. São termos técnicos e diretos, simples assim.



*Guilherme:* E você comentou sobre a sua tese de ainda está no formato de artigo. Como vocês diferenciam, por exemplo, isso aqui é um texto para artigo isso aqui é um texto de tese...

*Maria:* aqui geralmente quando tem um texto para artigo ele é muito mais sucinto. Você tem uma redução do número de caracteres, de palavras e tudo que você resume o máximo seu trabalho. Na tese você vai ampliar por exemplo a revisão bibliográfica sobre o assunto. Você vai ampliar um pouco mais, talvez é igual para você no caso da minha tese, né, o meu volume de dados é muito grande. Então pro artigo eu tive muita dificuldade porque para resumir é como se eu não mostrasse os dados, mas eu preciso discutir esses dados e aí quando eu fosse colocar isso na forma de artigo eu discutia menos os dados do que uma tese. Geralmente se eu tenho uma limitação do número de páginas então você é muito mais sucinto. Desde o resumo até todos os outros tópicos aí são mais sucintos do que na tese propriamente dita.

*Guilherme:* Nas ciências naturais vocês têm uma disciplina, por exemplo, escrita acadêmica algum tipo de formação?

*Maria:* Então, eu senti muita dificuldade em relação a isso. A gente não teve nenhuma disciplina que falasse sobre escrita científica. Não. O que eu tive foi metodologia de pesquisa, mas eu achei que isso foi muito mais aquela questão, assim, como você faz o projeto, o que é um projeto de pesquisa, introdução, justificativa, mas não é sobre a escrita em si e sobre como se faz um projeto. Então eu senti muita dificuldade ainda mais de não ter feito mestrado, além de não ter essa vivência da tradição de escrita científica que eu não tinha igual. Talvez meus colegas do doutorado já tenham essa vivência. Eles fizeram mestrado, então para eles é mais fácil essa escrita científica pra mim não é. A gente não tem nenhuma disciplina relacionada à Escrita Científica em si nem em relação ao artigo nem em relação à tese. Eu tive essa metodologia de pesquisa que no doutorado, como eu falei, assim, restringe muito pra essa questão de como se faz um projeto, o que tem que ter em um projeto, mas isso não abrange a escrita em si.

*Guilherme:* E você acha que depois desse processo, todos esses processos que você passou até esse momento presente, você já consegue criar algum tipo de identidade com essa escrita de agora? Você ainda sente que é uma escrita que não é sua?

*Maria:* Posso ser muito sincera? Não é uma escrita tão minha. A minha escrita que tem a ver com a minha personalidade é mais subjetiva, mais voltada para a área de ciências humanas. Honestamente, é isso. Foi muito positiva essa experiência, tem sido porque eu tenho

aprendido a escrever de maneira diferente, tenho aprendido a interpretar dados de maneira diferente, porque, quando você interpreta dados nas ciências humanas, é completamente diferente. É uma visão subjetiva do pesquisador em relação naquele contexto. Nessa escrita não. Você vai interpretar dado numérico não tem isso: aumenta, diminui, favoreceu, não favoreceu. Então foi bom para mim foi. Eu aprendi a ter uma outra visão de investigação. Mas, pessoalmente, eu me identifico mais com a escrita em ciências humanas, a forma de se escrever.

Guilherme: Vou aproveitar, já que você me disse que vivenciou esses dois lugares, queria que você contasse um pouquinho sobre o mestrado nas ciências humanas e o quanto você acha que ele contribuiu ou não contribuiu para sua escrita.

Maria: Beleza. Olha, pessoalmente, vou colocar assim. A escrita nas ciências humanas é diferente das ciências naturais. Querendo ou não, a vivência que você tem de campo em ciências naturais é mais íntima, posso dizer assim. É mais íntima. Nas ciências humanas você não precisa estar o tempo todo. Por exemplo, eu ia para fazer as disciplinas do primeiro ano. No segundo ano minha pesquisa era onde? Na escola eu ia lá entrevistar o professor, fazer uma entrevista e escrevia em casa. Eu não tinha convivência com as pessoas do programa. Nada. Tinha a escrita, ela era individual, em casa. O máximo que eu tinha era com o orientador que trocava e-mail e devolvia corrigido. Aqui é uma imersão porque você tem que estar aqui o tempo todo. Para eu escrever antes eu preciso ter dados. Então, eu tô aqui todo dia, eu convivo com pessoas do programa. Eu acabo trocando ideia com uma coisa ou outra até uma coisa que eu observei na minha pesquisa para escrever. Então, eu acho que tem influência sobre a escrita. Ela foi melhor para mim nas ciências naturais, no sentido de ter mais vivência com pessoas do próprio programa que eu não tinha nas ciências humanas.

*Nas ciências humanas* eu escrevi, mas foi completamente individual. Não aqui. Como você tem que vir todo dia olhar se a planta ta germinando ou não ta germinando, você acaba convivendo mais com as pessoas e isso influenciou sim. E até questões pessoais, de afinidade. Eu construí muitas amizades aqui, até mais do que nas ciências humanas. Apesar de gostar muito das ciências humanas, de ter gostado muito do trabalho que desenvolvi lá, a rede de relações que estabeleci aqui nas ciências naturais me favoreceram em muitas coisas em relação à escrita que talvez as ciências humanas não tenham proporcionado.

Guilherme: certo. Minha última pergunta dessa conversa, que já está sendo maravilhosa, é sobre o que você destaca, as principais mudanças que você percebeu da dissertação para a

tese em questão mesmo de escrever o texto minuciosamente falando, não necessariamente sobre os ambientes, mas esse processo. O que você vê como principal mudança?

*Maria:* Olha, primeiro, quando eu vim para as ciências naturais, eu percebi uma diferença já gritante. A primeira para o tamanho das dissertações e das teses. Aqui não existe uma diferença muito grande em relação ao quantitativo de páginas. Às vezes você faz o mesmo número de uma tese você faz uma dissertação. É que a linguagem será mais sucinta, entende? Então para a minha dissertação teve quase 200 páginas. A minha tese provavelmente não vai ter nem 100. Então, olha que doideira. Na tese que você pensa assim: Trabalhe mais. Mas aí não tem a ver com a quantidade, tem a ver com a qualidade de seu trabalho e o que você escreve. Se você demonstra bem esses dados, então a diferença em relação à escrita da tese da separação nas ciências naturais ela é muito pequena. A não ser pela questão do que é a seguinte: a tese nada mais é que eles pedem para serem novamente artigos. Cada capítulo seria um artigo sobre. Seu trabalho. Então, a diferença é que na tese você que tem uma responsabilidade maior em escrever mais artigos do que na dissertação, na dissertação talvez você tenha um artigo para você escrever ali para publicar eu não. Eu poderia ter pelo menos dois artigos, dois capítulos. Então você tem que ampliar um pouco a sua pesquisa, ela tem que ser um pouco mais ampla, abrangente.

*Guilherme:* Agora já consigo ter uma noção maior depois disso se caracterizou. Isso é show de bola.

*Maria:* Muito obrigado. Espero poder contribuir mais.

### **Anexo 3 – Entrevista de Marta**

Guilherme: Então, me conta um pouquinho sobre a sua decisão de fazer mestrado.

Marta: *Tá.* Decidi fazer mestrado quando abriu, logo que abriu o edital da primeira turma do mestrado profissional. Me interessei. Assim, de início queria fazer um mestrado, mas eu não queria fazer na área de ciências naturais mesmo. Achei que o mestrado em ciências humanas fosse uma oportunidade, mas não exatamente na minha área porque eu sei que lá é muita briga de egos, sabe, essas coisas que tem. Mas achei que o pessoal das ciências humanas fosse ser mais good vibes.

Guilherme: E aí? Essa expectativa se concretizou?

Marta: Assim, não tem como comparar. Eu não sei exatamente como seria, no caso, no outro, mas eu tive uma experiência muito boa com a orientadora em específico, então, assim, ela é muito gente boa, legal, me orientou mesmo. Me deixou livre também para fazer algumas escolhas. Entendeu que eu estava trabalhando. Em contrapartida acho que a secretaria do do programa não. Por exemplo, no início a gente estava a gente tinha aula toda semana, segunda e terça. E aí eu te pergunto: um mestrado profissional que tem aula segunda e terça o dia inteiro faz sentido? Não faz. A gente até conseguiu umas melhorias, tanto que a segunda turma foi de 15 em 15 dias. Mas, assim, a disciplina, é muita coisa para dar conta e gente trabalhando 40 horas. Loucura. Então, assim, minha sorte é que eu estava trabalhando meio período na época de cumprir os créditos, senão...

Guilherme. Entendi. E nessa dinâmica de mestrado com trabalho, como foi para você esse processo de escrita?

Marta: Na verdade... Assim, escrita acadêmica é complicado, né. Muito. Na verdade, eu acho que a gente não é estimulado a escrever desde criança, assim. Eu nunca fui. Ainda mais na escrita acadêmica. A primeira coisa que você pensa quando você começa a escrever não é nem o que você está escrevendo exatamente, mas é quem vai ler o seu texto, entendeu?

Guilherme: Uhum.

Marta: Então você acaba escrevendo e você fica enquadrado, eu acho assim, pra escrever pra quem vai ler, parece. E você se preocupa muito, obviamente, em mostrar clareza. Mas, como é uma coisa que você, assim, o que eu tive de experiência foi com a Ufes. Minha escrita era mais, assim, dos laboratórios que eu participava, dos estágios que eu fazia e eu não produzi nessa área de humanas, eu produzi mais na área de ciências naturais. E a escrita da área de ciências naturais é muito tranquila, então eu só tive experiência do TCC de licenciatura, que foi extremamente complicado mesmo, foi uma escrita extremamente difícil

para mim. No bacharel parece que é mais objetivo, sabe. Então assim: aquilo ali mesmo, encontrei isso e aquilo e é isso. E nessa área de humanas eu acho que meio que você tem mais que lidar com o subjetivo. Eu acho isso muito difícil, principalmente na escrita. Reflete mesmo a dificuldade na escrita.

Guilherme: Entendi. Ok. E nessas dificuldades que você teve você chegou a buscar um caminho para solucionar essa dificuldade, algum curso? Qual foi a sua estratégia para chegar ao final da sua dissertação?

Marta: Olha, a estratégia foi ir, eu acho. Porque, olha, assim... outra coisa: no início, a gente consegue conversar mais com as pessoas, então a gente escreve, pede para um colega seu dar uma olhada, retorna. A minha orientadora, apesar de ele ser extremamente ótima, ela era do tipo, assim, leu o meu texto, é isso aí, vamos que vamos, vamos andar. Mas no início a gente conseguia escrever mais coletivamente, eu acho. Quando você está junto da turma é ótimo e tal. Agora, quando começa sua pesquisa mesmo é um processo muito solitário, é você com você e é você tentar ver se tem alguma coisa ali que te ajuda, mas ninguém tem tempo para ficar lendo o que se está escrevendo mais. Seus colegas, está todo mundo louco, ocupado e eu não tinha essa coisa de mandar para minha orientadora toda semana para ler o que escrevi, não. Era assim: eu tinha que terminar uma parte muito grande para ela ver o que ela achava. E eu não sei, acho que a estratégia foi ler outros textos, assim que eu utilizei. Acho que foi lendo outras dissertações da área, lendo outros artigos que li. Mas principalmente lendo outras dissertações e teses da área que às vezes vão mostrando algum tipo de forma que a pessoa, ou caminho que ela seguiu para tentar, enfim, chegar aonde ela queria.

Guilherme: E aí, então, a gente chega na sua dissertação, que é esse texto, esse grande texto que você fez para o seu mestrado. Essa dissertação, neste gênero, o que você me diria que é um fator, assim, talvez mais complicado em toda essa produção?

Marta: O fato de ser tão rígido, tão engessado. De ter que seguir exatamente como é proposto. Às vezes o que a gente tá querendo fazer não segue a linha do enquadramento do que uma dissertação tem que ser. Então, você está falando da metodologia, mas está falando de referencial teórico. Aí às vezes você fica um pouco bloqueado em escrever no format e acaba não exercendo tanto sua criatividade, eu acho. Entende?

Guilherme: Entendi sim. E você acha que nessas faltas de possibilidade de exercer sua criatividade você consegue marcar em algum momento nessa sua história em que você chegou a sofrer com a escrita?

Marta: Poderia ser os dois anos de mestrado?

Guilherme Você considera que os dois anos inteiros foram de sofrimento?

Marta: Não, mais no final. Acho que quando você está escrevendo seus artigos para mandar para Congresso ou até mesmo os artigos, as disciplinas, é menor. É uma coisa mais, querendo ou não, não é tanto conteúdo assim, né? Sei lá, não sei explicar direito. Mas no final mesmo que você começa real a escrever a sua pesquisa, tem que botar no papel o que é que você achou e selecionar os dados que foram produzidos... Muito complicado.

Guilherme: E você diria que, por exemplo, essa questão envolvendo a linguagem, em escrever, isso foi para alguma outra área da sua vida, por exemplo, física e emocional?

Marta: Com certeza. Sem dúvida. Eu fui parar no médico também, com crises de ansiedade. Você saber que você tem que fazer, aquele bloqueio né. Pânico da folha em branco. Você diz: hoje é o dia, final de semana, vou escrever assim horrores. Aí você senta, aí você olha pra página, escreve um parágrafo, acha que tá ruim. Aí apaga. E acha que está ruim por vários motivos, assim, você acha que não está sendo clara. No meu caso por eu pensar muito em quem lê. Mesmo assim, essa questão da banca, de que não atingi o meu objetivo ali com aquilo, de não parecer ser claro para quem tá lendo. Enfim, e nessa questão também de cumprir com a formalidade que vem na dissertação, que vem nesse formato.

Guilherme: Ok... minha última pergunta é saber qual o grau de importância que você dá para a escrita na sua formação como pesquisadora?

Marta: Com certeza foi muito importante. Para fazer uma comparação: se eu não tivesse feito o TCC de licenciatura, eu não sei o que seria de mim nesse mestrado. Pelo menos eu tinha uma mínima noção do que eu ia encontrar. Mas isso é muito importante porque eu acho que não é só pesquisar. Tem que mostrar para as pessoas o que você pesquisou. Tem a importância daquilo, então, a escrita é extremamente importante. E é uma coisa que eu acho que não a gente não tem nenhum meio de educação básica em que a gente é estimulada escrever o que a gente pensa, o que a gente pensa. Você tem que seguir algumas regras, assim, que tem que escrever, mas ninguém é estimulado na criatividade. Tipo, "escreve o que você quiser". Entendeu? E isso segue até a vida acadêmica, mesmo, na pós-graduação. Segue o mesmo protocolo.

Guilherme: Entendido. OK... então acabamos! Obrigado, Marta!

#### **Anexo 4 – Entrevista de José**

Guilherme: José, conta um pouco para mim sobre essa sua vontade de fazer pós-graduação, mestrado, doutorado. Como surgiu?

José: *Surgiu na época da graduação*, quando eu entrei no grupo de pesquisa de um professor. E aí eu me interessei pela pesquisa e também pra virar professor universitário, né, não só pela pesquisa. Aí comecei e continuei.

Guilherme: Entendi. E fala para mim: sobre o que você pesquisa?

José: [informação suprimida por identificar o entrevistado]

Guilherme: Como foi para você essa escrita, já que você disse que está no processo da escrita, né? Você chegou a fazer algum tipo de preparação para isso, algum curso, como foi?

José: Não, fiz curso não. Fui direto.

Guilherme: E como é essa escrita? Como é esse processo para você?

José: Primeiro eu faço um esquema do que eu vou escrever, depois eu faço uma separação dos autores que vou citar dentro desse próprio esquema, divido em tópicos, aí depois saio escrevendo em forma de rascunho, só jogando as ideias, e aí depois eu passo por cima revisando e acertando as ideias, organizando.

Guilherme: Uhum. E você considera esse processo de escrita seu algo que te causa algum tipo de desconforto?

José: Não. Para mim até agora não. Foi ao que melhor me adequei.

Guilherme: E você acha que existe algo na pós-graduação, algum fator ou contexto, que influencia sua escrita ou sua vida de pesquisador?

José: Não acho que dificulta, mas que atrasa o andamento da pesquisa em geral é algumas obrigações que a gente tem que ter com a pós-graduação, como, por exemplo, ofertar disciplinas etc. Isso nem sempre é proveitoso ao aluno e atrapalha a escrita.

Guilherme: Certo. Agora falando mais da sua tese, qual é a sua ideia de uma tese? O que você acha, por exemplo, na estrutura ou no conteúdo de uma tese que a faz ser uma tese?

José: Na escrita ou nas ideias?

Guilherme: Pode ser nos dois campos. O que você considera como essencial para a construção da sua tese?

José: Eu acho que na tese nós precisamos saber utilizar a metodologia de forma perfeita, né. Isso já tem que estar claro no mestrado, na dissertação, mas no doutorado tem que estar perfeito. Acho também que a gente tem que saber utilizar teoria, talvez contribuir um pouco, avançar um pouco além da teoria, mas pelo menos aplicá-la perfeitamente. E não só usar a bibliografia, a literatura, mas também ir além dela. Não ficar repetindo igual no mestrado, como muitas vezes a gente faz. No caso de [área de pesquisa], é utilizar as fontes, dar uma nova interpretação para contribuir com o que já existe. De certa forma trazer algo novo ao que já tem.

Guilherme: Certo. E qual o grau de importância que você dá para a escrita nessa sua formação e identidade de pesquisador?

José: Tem que escrever. Se não escrever não é pesquisa. Pelo menos na [área de pesquisa do entrevistado]. Mas se eu não criar nada, eu não me consideraria um pesquisador. A leitura por si não produz nada.

Guilherme: Ok. Agora vou para a última pergunta. Quais as principais mudanças que você percebeu na sua escrita do mestrado para o doutorado?

José: Eu acho que eu estou mais seguro. Não fico mais apenas me segurando nas referências, escrevo mais com as minhas palavras. Eu acho que eu estou mais seguro quanto a isso. Eu escrevo de forma mais calma, porque no mestrado eu atropelava muito a escrita, pelo fato de citar muitas pessoas, ficava mais a fala dos outros que a minha. E eu tô começando a pensar mais um pouco na narrativa da tese, algo que no mestrado eu não fazia. Antes eu pensava apenas academicamente e agora eu tenho me preocupado com a narrativa, mais agradável à leitura.

Guilherme: Show! Muito obrigado.