

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM LETRAS

LIA BARILE DE CARVALHO DA SILVA

ONDE AS NOSSAS PALAVRAS NASCEM: um estudo sobre a função-autor
constituída em textos acadêmicos escritos por professores.

BELÉM – PARÁ
2023

LIA BARILE DE CARVALHO DA SILVA

ONDE AS NOSSAS PALAVRAS NASCEM: um estudo sobre a função-autor
constituída em textos acadêmicos escritos por professores.

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientador Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild

BELÉM – PA
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S586o Silva, Lia Barile da.
Onde as palavras nascem: um estudo sobre a função-autorconstituída em textos acadêmicos escritos por professores / Lia Barile da Silva. — 2023.
183 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2023.
1. Autoria. 2. Escrita acadêmica . 3. Produção de conhecimento . 4. Ensino. I. Título.

CDD 370.7

LIA BARILE DE CARVALHO DA SILVA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Letras.

Apresentada em: ____/____/2023

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild (Orientador)

Doutor em Letras
Universidade Federal do Pará – UFPA

Profª Dra. Fátima Pessoa (Examinadora Interna)

Doutora em Letras
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto (Examinador Externo)

Doutor em Letras
Universidade de São Paulo – USP

Profª Dra. Sulemi Fabiano Campos (Examinadora Externa)

Doutora em Letras
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Profª Dra. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues (Suplente Interna)

Doutora em Educação
Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Herodoto Ezequiel Fonseca da Silva (Suplente Externo)

Doutor em Letras
Instituto Federal do Pará

AGRADECIMENTOS

A Deus, amparo espiritual em todos os momentos de cansaços e angústias.

Ao meu orientador, Thomas Fairchild, por todas as oportunidades de evoluir como pessoa, professora e, principalmente, como pesquisadora.

Ao meu pai (*in memorian*), cujo incentivo e inspiração nunca me deixaram, independente da sua presença física.

A minha mãe e aos meus irmãos, suporte diário que me ajudou a ser perseverante.

Ao George Caraveo e aos meus filhos, Tiago e Maria, por compreender minhas ausências, minhas fragilidades e minhas angústias ao longo de todo esse percurso.

Aos meus amigos do DISSE, por toda ajuda nos seminários, discussões e outras apresentações durante esses anos, em especial a Sadie Mohry, Felipe Guimarães, Nora Almeida e Eunice Braga.

Aos meus amigos de vida, da vida toda, da vida agora, cujas partilhas tantas vezes me fortaleceram.

A todos os meus professores, desde a Profa Arlinda Costa, que me alfabetizou, até os que me acompanharam durante o doutorado.

Aos meus colegas professores e, de forma muito especial, aos que aceitaram participar do Travessões e Travessias, por dividirem as palavras desta tese.

Aos meus alunos, motivação diária para evitar desencantamentos.

As minhas queridas Nice e Jéssica, por serem os meus olhos, o meu colo e meus braços com meus filhos quando eu não podia estar presente em virtude da escrita.

A todas as pessoas que de forma direta ou indireta me ajudaram a chegar até aqui.

RESUMO

Nesta tese, buscamos compreender o funcionamento da função-autor em trabalhos acadêmicos escritos por professores, observando o modo como referências teóricas são incorporadas ao texto. Perguntamos: a) de que modo o professor demonstra lidar com a função-autor ao manejar as palavras de outros autores; b) de que modo esse manejo contribui para a constituição de sua própria autoria (do professor). O conceito de autoria foi construído pela conjunção de diferentes perspectivas, começando pela de Foucault (1969, 1971, 2015), segundo a qual o autor é uma “função” ou lugar que se ocupa nos discursos e que permite ao sujeito exercer determinadas funções. A segunda é encontrada em Bakhtin (2009, 2015), que, na perspectiva dialógica e polifônica, aborda a relação do autor com as diversas vozes que participam do texto. Finalmente, recorremos aos autores que debatem as relações do sujeito com o conhecimento e, por conseguinte, as tensões exercidas sobre a autoria em textos acadêmicos, como Barzotto (2011, 2014, 2015, 2016), Fabiano (2007, 2014, 2015) e Fairchild (2008, 2013, 201, 2022). A estes autores, foram articulados, subsidiariamente, as noções de Heterogeneidade Mostrada e Constitutiva, de Authier-Revuz (1998, 2004), e a diferenciação entre locutores e enunciadores, conforme a teoria polifônica de Ducrot (1987). O corpus foi constituído por 30 artigos científicos da área do Ensino de Línguas, vinculados à Universidade Federal do Pará e à Universidade do Estado do Pará, produzidos por professores formados em Letras, pós-graduados, que trabalham no Ensino Básico. Destes artigos, nos ativemos à análise das seções dedicadas à fundamentação teórica. A análise se fundamentou nas categorias da “inserção” e da “apropriação”, sendo que, na primeira, descrevemos os mecanismos linguísticos pelos quais as palavras dos autores são introduzidas no texto e, na segunda, discutimos os efeitos de sentido produzidos. A análise foi organizada de acordo com três recortes distintos do corpus: análise dos casos contabilizados de autonomia explicitamente constituída nos textos, análise das formas de encadeamento dos autores citados no texto e análise dos procedimentos de construção das paráfrases. O objetivo geral foi compreender como as formas de inserção e de apropriação das palavras do outro nas produções acadêmicas de professores manifestam um reconhecimento da função-autor por parte daquele que escreve o texto e, conseqüentemente, como contribuem para a constituição do próprio professor enquanto autor de seu texto. Como objetivos específicos, buscamos: a) analisar quantitativamente o volume de texto que pode ser atribuído a outros em comparação com o volume de texto atribuído ao próprio autor; b) discutir de que forma a introdução das palavras do outro ajuda o professor a construir sua própria autoria; c) analisar os efeitos de sentido produzidos pelas formas de encadeamento dos autores citados no texto; d) confrontar as palavras dos autores tal como apropriadas pelo escritor citante com os textos originais citados para verificar como as paráfrases são construídas; e) relacionar as características textual-discursivas encontradas na análise do corpus aos processos de proletarianização da docência. Para isso, partimos das seguintes hipóteses de pesquisa: i) há pouca variedade nas formas de introdução e referências teóricas, geralmente utilizadas apenas para fortalecer as posições assumidas pelo escritor citante; ii) a quantidade de autores citados e a forma como são encadeados diminui a participação do escritor citante no texto que escreve; iii) a constituição das paráfrases compromete a produção de dizeres que possam ser atribuídos aos escritores dos textos analisados. As análises mostraram que a primeira hipótese não se confirmou por inteiro, uma vez que se observou uma clara tendência pela diversificação dos modos de introduzir o discurso alheio no plano da inserção. Já a segunda hipótese foi confirmada, pois constatamos que o autor dos textos assume um papel de “cicerone” dos teóricos que chama para encenar em sua escrita e a forma como são encadeados sinaliza pouca mediação entre eles (autores já constituídos) e aquele que os cita, assim como com o conhecimento já produzido na área. A terceira hipótese também se confirmou, à medida em que as paráfrases se mostraram marcadas pela cópia, por gestos interpretativos

constituídos pela distorção ou contradição com o dizer alheio. A análise nos levou um pouco adiante, pois mostrou também que o posicionamento implícito do autor citante leva a distorcer as palavras do autor citado. Pudemos, ao fim, relacionar essas características dos textos a um processo de proletarianização do docente (APPLE, 1989), já que se interpretam os movimentos de escrita nesses textos assinados por um professor à luz de um lugar de pouca autoridade para a manifestação de seu dizer.

Palavras-chave: Autoria. Escrita Acadêmica. Produção de conhecimento. Ensino.

ABSTRACT

In this thesis, we mean to understand how the *author-function* works in academic works written by teachers. The concept of authorship was constructed by combining different perspectives, starting with that of Foucault (1969, 1971, 2015), according to which the author is a “function” or a place that is occupied in discourses and that allows the subject to perform certain functions. The second is found in Bakhtin (2009, 2015), who, from a dialogical and polyphonic perspective, addresses the author's relationship with the various voices that participate in the text. Finally, we turn to authors who debate the relationship between the subject and knowledge and, consequently, changes in authorship in academic texts, such as Barzotto (2011, 2014, 2015, 2016), Fabiano (2007, 2014, 2015) and Fairchild (2008, 2013, 2017). This investigation was based on three categories of analysis: the accounted cases of autonymics explicitly constituted in the texts, the chaining of the authors cited in the text and the construction of the paraphrases and the chaining of the authors cited in the text, which were thought according to the notions of Shown and Constitutive Heterogeneity, by Authier-Revuz (1998, 2004), and the differentiation between speakers and enunciators, in Ducrot's polyphonic theory (1987), used to analyze the forms of citation and the effects of meaning produced by them in the academic text. The reflection is being carried out based on a corpus of 30 scientific articles in the area of Language Teaching, linked to the Federal Universidade Federal do Pará and the Universidade Estadual do Pará, and produced by professors graduated , post-graduated, who work in the Basic education. The general objective was to understand how the forms of insertion and appropriation of the other's words in the academic productions of professors manifest the author-function and, consequently, how they contribute to the constitution of the professor himself as the author of his text. And as specific objectives: quantitatively analyze the volume of text that can be attributed to others in comparison with the volume of text attributed to the author himself; discuss how the introduction of the other's words helps the teacher to build his own authorship; analyze the sequence of authors cited in the text, to observe the way and reason why they are cited, and how this gives us more evidence of how *Speaker L* constitutes himself as the author of his text; confront the authors' words as appropriated by the cited writer with the original texts cited to verify how the paraphrases are constructed; relate the textual-discursive characteristics found in the analysis of the corpus to the processes of proletarianization of teaching. For the research, the hypotheses raised were: there is little variety in the forms of introduction and theoretical references, generally used only to strengthen the positions assumed by the citing writer; the diversity of quoted authors and the way they are linked together reduces the citing writer's participation in the text he writes; the amount of excerpts made up of paraphrases in the analyzed texts compromises the production of sayings that can be attributed to the writers of the analyzed texts; there is a circular movement that involves the little expertise attributed to the teacher associated with the position in which this places him in the labor market, which reduces his authority and repositions his place of saying. The author of the texts assumes the role of “guide” of the theorists that he calls to enact in his writing and the way in which they are linked indicates little mediation between them and those who cite them, and with the knowledge already produced in the area. Paraphrases are made by copying or by interpretive gestures constituted by distortion or contradiction with what others say. This, in turn, is related to teacher's proletarianization as the writing movements in these texts signed by a teacher are interpreted as a decreasingly authority for his profession

Keywords: Authorship. Academic Writing. Knowledge production. Teaching.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Recorte da Matriz de Referência de Língua Portuguesa da BNCC	36
FIGURA 2 – Prova do Terceiro ano do Ensino Médio	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento com base na quantidade de parágrafos.....	109
Quadro 2 – Levantamento com base na quantidade de palavras.....	110
Quadro 3 – Levantamento com base na quantidade de Operadores Argumentativos.....	115
Quadro 4 – Levantamento com base na quantidade de Verbos dicendi.....	115
Quadro 5 – Levantamento com base na quantidade de verbos usados como dicendi.....	116

Sumário

1 ONDE ESSAS PALAVRAS NASCEM.....	12
1.1 TRAVESSÕES E TRAVESSIAS.....	13
1.2 OUTROS TRAVESSÕES, OUTRAS TRAVESSIAS.....	14
1.3 JUSTIFICATIVA.....	16
1.4 PERCURSO METODOLÓGICO.....	24
1.4.1 Descrição da constituição do corpus.....	24
1.4.2 Descrição dos procedimentos de análise.....	27
1.4.3 Descrição da tese.....	29
2 AUTORIA E MODERNIDADE.....	32
2.1 AUTORIA E CONSTITUIÇÃO DO AUTOR.....	32
2.1.1 Escrita e morte: o desaparecimento do autor.....	37
2.1.2 Escrita e singularidade: a emergência da função-autor.....	38
2.2 AUTORIA E A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES.....	42
2.3 AUTORIA E DISCURSOS: a ordem nas entrelinhas.....	52
2.3.1 Procedimentos externos de controle.....	53
2.3.2 Procedimentos internos de controle.....	57
3 AUTORIA E A HETEROGENEIDADE.....	63
3.1 DISCURSO E POLIFONIA: uma nova constituição de autoria.....	63
3.1.1 Discurso e a alteridade: a constituição dos enunciados e dos sujeitos.....	72
3.2 LÍNGUA, SUJEITO E ALTERIDADE.....	80
3.2.1 A palavra: suas possibilidades e seus limites.....	80
3.3 A HETEROGENEIDADE ENUNCIATIVA.....	85
3.3.1 Enunciação: o que se escreve, o que se diz e o que se quer dizer.....	85
3.3.2 A palavra para tratar da palavra...do outro.....	90
4 AS PALAVRAS NO CENÁRIO DA ESCRITA ACADÊMICA.....	93
4.1 AS PALAVRAS NAS MÃOS DE QUEM ESCRIVE O TEXTO.....	93
4.1.1 As palavras e o lugar do óbvio.....	94
5 A ANÁLISE.....	105
5.1 DISTRIBUIÇÃO QUANTITATIVA DOS LOCUTORES E SUAS PALAVRAS.....	108
5.2 A INSERÇÃO DA PALAVRA ALHEIA NA CADEIA DO DISCURSO E SEUS EFEITOS NA INCORPORAÇÃO DAS REFERÊNCIAS TEÓRICAS.....	117
5.2.1 Escolhas lexicais para introduzir a palavra alheia.....	118
5.2.2 Efeitos de sequenciação.....	132

5.2.2.1 Encadeamento de autores.....	132
5.2.2.2 Locuções Conjuntivas.....	145
5.2.3 Efeitos de polifonia.....	148
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	168
7 REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	180

1 ONDE ESSAS PALAVRAS NASCEM...

Esta pesquisa busca compreender o funcionamento da função-autor em trabalhos acadêmicos escritos por professores, observando o modo como referências teóricas são incorporadas ao texto. As primeiras linhas deste trabalho foram escritas a partir dos encontros do Grupo de Estudos e Pesquisa Discurso, Sujeito e Ensino (DISSE), coordenado pelo Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild e formado por alunos da graduação, mestrado e doutorado. O interesse do grupo, refletido nesta tese, está centrado nos processos de formação docente, investigados por meio da escrita acadêmica. As pesquisas realizadas pelo DISSE apontam possibilidades de compreender a formação dos alunos de Letras e, por conseguinte, dos professores formados pela Universidade, a partir da análise de textos como relatórios de estágio, dissertações e teses, artigos acadêmicos e outros materiais coletados pelos membros do grupo. No âmbito do DISSE, este trabalho também esteve inserido no projeto de pesquisa “A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento” (MCTI/CNPQ No 14/2014), cujo objetivo era problematizar a universidade contemporânea como espaço de formação de sujeito produtor de conhecimento.

Nesse contexto, o objetivo desta tese é compreender como as formas de “inserção” e de “apropriação” das palavras do outro nas produções acadêmicas de professores manifestam um reconhecimento da função-autor e, conseqüentemente, como contribuem para a constituição do próprio professor enquanto autor de seu texto. Entendemos por “inserção” o conjunto de recursos linguísticos empregados para introduzir a palavra de outros autores no texto, ao passo que, por “apropriação”, referimo-nos aos efeitos de sentido produzidos. Como objetivos específicos, buscamos: a) analisar quantitativamente o volume de texto que pode ser atribuído a outros em comparação com o volume de texto atribuído ao próprio autor; b) discutir de que forma a introdução das palavras do outro ajuda o professor a construir sua própria autoria; c) analisar os efeitos de sentido produzidos pelas formas de encadeamento dos autores citados no texto; d) confrontar as palavras dos autores tal como apropriadas pelo escritor citante com os textos originais citados para verificar como as paráfrases são construídas; e) relacionar as características textual-discursivas encontradas na análise do corpus aos processos de proletarização da docência. Para alcançar esses objetivos, analisamos um *corpus* constituído por 30 artigos científicos, escritos por professores da área de Letras, em nível de pós-graduação, vinculados à Universidade Federal do Pará e à Universidade Estadual do Pará e que atuam no Ensino Básico. Analisamos especificamente o

aporte teórico de cada artigo. Tomamos por base teórica autores como Foucault (1969, 1971, 2015), Bakhtin (2009, 2015), Barzotto (2011, 2014, 2015, 2016), Fabiano (2007, 2014, 2015) e Fairchild (2008, 2013, 2001, 2022), Authier-Revuz (1998, 2004) e de Ducrot (1987).

1.1 TRAVESSÕES E TRAVESSIAS...

Cumpramos relatar, brevemente, o percurso que fizemos ao longo do desenvolvimento desta tese. Inicialmente, a pesquisa estava norteada pelo questionamento acerca da autoria no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Básico, isto é, a investigação buscava tentar reconhecer em que medida os professores assumem posições, executam estratégias, produzem ou escolhem materiais e mobilizam teorias distintas a fim de elaborar e conduzir as próprias aulas. Queríamos saber se eles tinham protagonismo em suas aulas e se isso podia ser interpretado como uma forma de resistência, nos termos de Apple (1989). Tínhamos como hipótese a ideia de que quanto menos fundamentação teórica o professor tivesse, quanto menos ele lesse e se apropriasse do conhecimento por meio da leitura, menos ele conseguiria sair de um lugar “operacional” na educação, de “promotor do material alheio”. Para desenvolver a pesquisa, contávamos com um grupo de 10 professores, que participavam voluntariamente de reuniões de formação coordenadas por mim, elaboradas segundo as necessidades previamente pontuadas por todos os integrantes. Esse grupo, que chamamos *Travessões e Travessias*, tinha como objetivo produzir textos como resenhas, ensaios, avaliações e materiais didáticos ao final de cada encontro, com base no que se discutia nas reuniões. Era, portanto, um grupo voltado ao estudo e à “autoformação”, com características semelhantes ao DISSE.

Ao final, a proposta era que os participantes escrevessem um artigo científico apresentando resultados das aplicações dos materiais produzidos no grupo em sala de aula. Entretanto, em virtude da pandemia, tornou-se difícil reunir e manter o compromisso com e dos professores. No total, foram realizadas nove reuniões ao longo de sete meses (de novembro/2019 a maio/2020); a temática escolhida para nortear as discussões foi o ensino da leitura, partindo do seguinte questionamento: “É possível ensinar alguém a ler”? Para fundamentar as discussões dos quatro primeiros encontros, escolhemos, inicialmente, o livro “O texto em sala de aula” de Geraldini (2011), mais especificamente os tópicos do capítulo “Sobre Leitura na sala de aula”. A ideia era que, com base nos debates de cada encontro, pudessemos discutir estratégias para enfrentar os problemas que nossos alunos apresentavam para realizar as atividades de leitura que propúnhamos

em nossas aulas, considerando as necessidades e especificidades da série e do local em que cada professor participante trabalhava. Os materiais produzidos a partir dessas discussões iriam compor o *corpus* desta pesquisa. Apenas três professores chegaram a enviar o material, pois já estávamos em modo remoto e a intenção inicial era que as atividades fossem produzidas ao final de cada ciclo de leitura, em reunião presencial. Em seguida, lemos o capítulo 1 ("Desafios da Leitura), do livro Estratégias de Leitura, de Solé (1998), em dois encontros e, nos três últimos encontros, lemos Fairchild (2013) "Do lido ao escrito". A frequência dos integrantes foi diminuindo ao longo dos encontros, tanto pela dificuldade de conexão, quanto pela mudança nos horários de trabalho, o que culminou na decisão de encerrar o grupo.

1.2 OUTROS TRAVESSÕES, OUTRAS TRAVESSIAS...

Diante das dificuldades para seguir com o plano inicial para a tese, precisamos estabelecer um novo *corpus* que viabilizasse seguir com o objetivo inicial da pesquisa, isto é, investigar a autoria no campo da docência, na área de Letras. Para essa reformulação, fazer parte do DISSE foi muito importante, pois esse grupo visa a desenvolver pesquisas sobre o ensino de língua materna e sobre a formação de professores, tomando como base teórica a Análise do Discurso. Nesse ínterim, como um dos nossos objetivos mais específicos é analisar os textos escritos por professores e alunos do ensino básico e superior, investigando a formação do professor por meio dos registros do fazer docente, e os trabalhos desenvolvidos no grupo também enfatizam as discussões relacionadas à constituição da universidade brasileira e à formação dos professores, isso ajudou a reconhecer nos textos acadêmicos a constituição de um novo *corpus*. Dentre os critérios considerados ao se fazer essa reformulação, um dos principais foi a maior viabilidade de se trabalhar com textos já publicados, disponíveis por meio de repositórios online de livre acesso, uma vez que qualquer atividade prática que dependesse do engajamento dos docentes se mostrava difícil em virtude da desorganização e da falta de constância do trabalho remoto nas escolas ao longo dos anos de 2020 e 2021.

As leituras propostas no grupo e as discussões delas decorrentes me motivaram a investigar a fragilização da autoridade do professor e seus impactos na sua profissionalização. Passei a interessar-me por pesquisar a relação entre a ideia de que haveria uma falta de reconhecimento profissional da nossa categoria e o deslocamento da figura do professor de um lugar “de dizer” para um lugar de apenas “executar” desígnios presentes nas políticas educacionais, nas

“formações” realizadas nas escolas e materiais didáticos. Aqui, de fato, estas palavras começaram a nascer: na vontade de investigar a escrita acadêmica de professores, uma escrita que, a princípio, nega a ideia de que ao docente faltaria “formação” ou “conhecimento”, e que caracteriza um tempo (da escola e da universidade) em que uma quantidade considerável de professores tem acesso às condições para desenvolver pesquisas e publicar seus resultados em meios considerados legítimos. Essa escrita, portanto, deveria revelar pontos importantes sobre a autoria do sujeito-professor, mais especificamente, professores do Ensino Básico que voltaram à universidade em busca de continuidade nas suas formações. Uma das características mais marcantes desses textos é exatamente a maneira como neles se dá a incorporação da palavra alheia, o que inclui tanto a quantidade de autores que “são chamados a falar” quanto a forma como seu dizer é inserido no texto, provocando o autor que escreve a estabelecer, em contrapartida, o que ele está produzindo como “algo seu”. Como a proposta do grupo de estudos não teve a adesão esperada, trabalhar com um *corpus* de textos disponíveis online se tornou, desse modo, uma forma viável de avançar. Além disso, eu já dispunha desde o início de alguns textos acadêmicos dos professores que participavam do grupo *Travessões e Travessias*, como parte do *corpus* que vínhamos constituindo.

A escrita acadêmica contemporânea já vem sendo investigada e debatida por alguns pesquisadores, como Valdir Barzotto, Sulemi Fabiano, Marinalva Barbosa, e do meu próprio orientador, cujos textos me ajudaram a conhecer melhor o cenário da pesquisa no que diz respeito à apropriação e à produção de conhecimento nas universidades. A partir do que esses autores já haviam produzido, buscamos compreender um aspecto da formação acadêmica atual do professor, em especial, do Ensino Básico, a qual impacta na sua profissionalização - de que modo eles demonstram reconhecer a existência de uma “função-autor” naquilo que tomam como uma produção prévia à sua, isto é, nos textos que arrolam como referências teóricas? Como dissemos, analisamos textos acadêmicos escritos por professores que voltaram à Universidade em busca de formação continuada, mas que ainda atuam no Ensino Básico. A escolha pela análise de textos acadêmicos escritos por professores se justifica, primeiramente, pelo papel que a universidade vem assumindo com relação às práticas de ensino da escola básica – produzir “pesquisa” sobre as didáticas e metodologias, em quantidades que acreditamos serem crescentes, mas num sentido que vem se mostrando quase sempre prescritivo, isto é, produzir propostas repetidoras do que já está posto para área, que, por vezes, assumem uma semelhança com materiais didáticos.

Contrapondo-se à tendência de reproduzir e pôr em circulação os conhecimentos já produzidos, Barzotto (2014, p. 26) defende que a leitura e a escrita “estejam relacionadas à produção de conhecimento, e que todos os alunos tenham direito de acesso aos meios dessa produção [...]”. Alinhando-nos com essa premissa, compreendemos que, a partir da análise de textos acadêmicos, podemos nos perguntar em que medida isso tem acontecido. Para isso, é preciso observar os procedimentos de leitura e de escrita usados pelo professor que o escreve, por meio da forma como ele incorpora os saberes da área em sua escrita, a serviço dos problemas que constrói e elege investigar. Reconhecer tais procedimentos pode nos levar a entender a natureza das ancoragens de um novo texto acadêmico nos textos anteriores, lidos pelo professor que escreve, assim como podemos compreender em que dispositivos o seu dizer se ancora: naqueles que conduzem para a melhor compreensão dos problemas de construídos pelo investigador a partir de seus interesses ou naqueles que nos direcionam, dentre tudo o que lemos, para a seleção do que deve ou não ser usado em nossa pesquisa (BARZOTTO, 2011).

Nesse sentido, algumas circunstâncias tornam relevante o questionamento que levantamos com este trabalho. Um deles é o fato de que, desde os anos 1980, linguistas vêm advogando pela ideia de que o professor "precisa de formação teórica". Essa ideia foi incorporada pelos documentos nacionais - PCN, BNCC, mas modificando a relação do professor com essas teorias e os autores dos trabalhos, já que os documentos são apócrifos, ou seja, eles colocam em circulação conceitos e fragmentos de teorias sem apresentá-los como sendo resultado do trabalho de autores. Somado a isso, temos o surgimento de políticas voltadas para a formação continuada do professor, inclusive em níveis avançados, como pós-graduação, como por exemplo PARFOR, PIBID, PROFLETRAS, que promovem a realização de “pesquisas” na sala de aula, ao mesmo tempo em que, como já vem sendo apontado, produzem deslocamentos no próprio sentido do que seja “pesquisar” quando o agente envolvido é o professor (formado ou em formação).

Ressaltamos, portanto, a emergência de um discurso que diz que o professor precisa ser pesquisador e, junto a isso, a consolidação de práticas que podem parecer que realizam esse preceito. É fato ter se tornado mais comum o professor aparecer como autor de textos acadêmicos, o que pode gerar o sentimento de que, apenas por isso, estaria havendo uma renovação das formas de dar aula e do próprio campo teórico do ensino. Perguntamo-nos, nesta tese, se isso está acontecendo e, a fim de contribuir com uma resposta, discutimos como se caracteriza a função-autor no campo da produção acadêmica de docentes da Educação Básica, de modo a investigar

como o professor formado em Letras se constitui autor dos seus textos e, ao mesmo tempo, constitui como autores aqueles que cita, à medida que incorpora suas palavras e as articula às próprias em busca da elucidação de um problema de pesquisa.

1.3 JUSTIFICATIVA

Investigar a autoria no campo do trabalho docente ajuda a reconhecer os aspectos que constituem a profissionalização dos professores e a relacioná-los ao que afeta a sua posição dentro da função que exercem e, por conseguinte, nos textos que escrevem.

Partimos do reconhecimento de que o trabalho do professor está sujeito às diversas formas de controle. Apple (1989, p. 163) defende que os professores podem, em alguma medida, ser comparados a trabalhadores de fábricas, já que os processos que incidem sobre os trabalhadores fabris e de escritórios também estão chegando, "*nas formas culturais*", às escolas. O autor, porém, sinaliza diferenças entre essas duas classes de trabalhadores, dentre as quais destaco duas: a primeira é que o professor não trabalha no espaço comum de uma linha de montagem, como nas fábricas, mas em "salas separadas", o que reforça a necessidade de se criar movimentos hegemônicos na formação dos alunos. Em outras palavras, segundo o pensamento de Apple, para que a distância dos demais colegas de trabalho, uma vez que o professor trabalha isolado em sua sala de aula, não "rompa" a linha de montagem, são necessárias estratégias específicas para garantir que as pessoas cumpram com papéis pré-determinados pelo sistema econômico neoliberal mesmo estando isoladas e relativamente livres de um controle direto de suas ações.

Outra diferença apontada pelo autor é que o controle exercido sobre os professores, segundo Apple, não pode ser exercido em forma de uma forma direta e autoritária (do tipo "faça isso, pois estou lhe mandando") – embora possamos argumentar que isso aconteça em alguns momentos – mas por meio de "incorporações codificadas do controle técnico à própria forma de currículo". Como as escolas não estão imunes à lógica do capital, essas formas de controle chegam até elas para fazer com que as instituições educacionais sirvam aos interesses mercantilistas, sobretudo, porque as escolas são um mercado significativamente lucrativo. Em suma: novas formas de controle do trabalho chegam na escola pela lógica do capital, mas é pela fragilização da competência do professor que elas se instalam e se estabelecem, o que abre as portas para a implementação de todos os grandes projetos ditos "neoliberais" na educação: a instauração de

Currículos Nacionais, avaliação em larga escala, políticas para os livros didáticos, os softwares educacionais, materiais de formação publicados por empresas que os comercializam “onde quer que haja necessidade”. Esse conjunto de dispositivos favorece a padronização da educação conforme uma lógica favorável ao capital privado. Nos termos de Apple (1969, p. 164), “a padronização de cada um dos elementos do produto vendido e de sua forma, o “aperfeiçoamento” do produto vendido e, então, o estímulo às compras de substituição, são essenciais para manter os lucros”. Enfim, para que ela aconteça, como dissemos, é preciso profissionais que “aceitem” trabalhar na escola como se trabalha nas fábricas, com produção em série, isto é, realizando tarefas simplificadas e repetitivas, com baixo poder de decisão. O currículo, os materiais, as formações são peças-chaves nessa engrenagem de padronização, mas estes se encaixam e se sustentam pela fragilização do profissionalismo do professor.

Desse modo, assim como as avaliações, os processos e os resultados são padronizados e integrados às apostilas, livros e materiais de sala de aula, os professores vão sendo “desqualificados, requalificados e tornados anônimos” (Apple, 1969, p. 169), quando as formas de controle técnico passam a determinar que o professor realize suas tarefas sempre da mesma forma. Isto nos leva a questionar se haveria, em alguma parte, interesse de que o professor assuma o protagonismo de suas aulas, uma posição que o coloque em condições de estar na esfera de disputa por poderes. A lógica do controle do trabalho docente, segundo os interesses do capital, contrapõe-se ao princípio, defendido por muitos linguistas no Brasil, de que um professor com avançados conhecimentos teóricos é capaz de ser “autor” de suas próprias aulas, no sentido de saber produzir material didático, tomar decisão sobre conteúdos a serem ensinados na série e em qual sequência e sobre as formas de avaliação de seus alunos.

Diante desse quadro, a universidade (pública) seria uma instância que se apresenta como contraposta aos interesses do capital na Educação. Mas podemos questionar se isso de fato se concretiza. Contra essa aparência, é possível observar que as mesmas estratégias de controle usadas pelo capital para estabelecer uma “dominação hegemônica” sobre o professor vêm servindo para outro tipo de dominação, o das universidades (e dos professores que nelas atuam) sobre as escolas. Essa segunda forma de dominação não se dá diretamente por meio do capital privado, mas pela aproximação da classe dos “pesquisadores universitários” ao Estado, por meio de seu alinhamento a políticas educacionais que geralmente ganham o aspecto de oferta de “formação”.

Observamos, então, o avanço simultâneo desses dois movimentos que, a princípio, pareciam contraditórios - aumento do controle do trabalho docente, por um lado, e o aumento da participação de professores nas pesquisas sobre o ensino, por outro. Mas pode não haver contradição entre esses movimentos se for demonstrado que a inclusão do professor na esfera da pesquisa se dá por um tipo de padronização do seu comportamento (inclusive linguístico) semelhante ao que é visado por outras políticas, como a do livro didático ou a do currículo nacional.

A essa ideia de controle técnico e burocrático movido pelo capital, portanto, é preciso associar à discussão proposta por Geraldi (1997, p. XIX), segundo o qual frequentemente se relacionam os dados que apontam para o fracasso escolar e para a desqualificação dos professores. Para o autor, junto com a incorporação desses discursos que culpabilizam os professores pelos resultados insatisfatórios alcançados pela escola, incorporam-se também programas especiais para a formação continuada de professores. Não é difícil encontrar exemplos em que as duas coisas são realizadas pela universidade. Sobre essas formações, portanto, é importante destacar que elas atendem não apenas aos interesses do mercado, mas também aos de uma classe de trabalhadores universitários, à medida em que, não raro, aos professores são apresentados livros, teorias "novas" que vêm acompanhadas de cursos de extensão, softwares educacionais, cujos usos e domínio serão interpretados por coordenadores e gestores como índice de qualificação e de trabalho "atualizado". Os autores desses materiais podem ser docentes universitários, isto quando não fazem parte da própria universidade (por meio de programas ou projetos, por exemplo) a iniciativa de promover ações "formativas" com alinhamento prescritivo. Nesse sentido, Geraldi (1997, p. XX) levanta uma hipótese acerca dessa constante necessidade do sistema escolar em formar professores "que ele próprio já considera habilitado"

Minha hipótese tem a ver com a questão da reprodução social que a escola cumpre enquanto instituição. Ao diplomar seus professores, dando-os como habilitados (penso aqui naqueles com formação universitária), o sistema lhes diz que são profissionais. Depois, contrata-os e trata-os como não profissionais ao longo do exercício do magistério. E faz isso de vários modos: por uma relação de emprego em que os direitos de trabalhador não são respeitados; por condições de trabalho que não lhes dão sequer espaço físico para continuarem estudando, etc. (GERALDI, 1997, p. XX)

Pode-se perguntar, na esteira de Geraldi, se o professor é tratado como profissional, hoje, quando ingressa em um mestrado ou quando assume o lugar de autor de um texto acadêmico. Tratar os professores como "não-profissionais" sustenta a necessidade de formações continuadas que, como mecanismos de controle do trabalho docente, fundamenta-se no que esse autor denomina de "ideologia da incompetência", por meio da qual o sistema destitui a ideia de que,

uma vez formado, o professor está tecnicamente habilitado para exercer a sua função com autonomia. A crença de que o professor não tem preparo para exercer seu próprio trabalho reposiciona o professor no mercado onde trabalha, diminuindo suas possibilidades de assumir um lugar de autoria. Assim, temos que os programas de formação que embora se proponham explicitamente a aumentar ou "atualizar" os conhecimentos dos professores, podem, ao contrário disso, produzir efeitos que os desqualificam, renovando as evidências de sua condição de profissionais "ainda não aptos" a exercer suas funções. A universidade tem se destacado como uma instituição que cumpre esse papel hoje.

Encontramos respaldo para essa ideia em Barzotto (2011, p. 11), quando este considera que as três instituições ligadas à formação do professor – a universidade, o estado e a escola – têm influência direta na atuação dele. Conforme o autor, ao serem analisadas em conjunto, essas três instâncias exercem um papel determinante no afastamento do professor da condição de "autonomia e competência", por serem espaços de disputa de poder. A universidade, segundo o autor, entra nesse conjunto por ser responsável pela formação de professores e por ser o lugar reconhecidamente "de produção e sistematização do conhecimento" (2011, p. 12). O professor precisa da universidade para a elaboração de propostas curriculares, cujo objetivo é, invariavelmente, uniformizar a prática docente nas escolas. Para isso, nas palavras de Barzotto (2011, p. 12)

Com o auxílio de professores universitários, teorias são resumidas, condensadas, simplificadas e transformadas em material considerado por estes como compreensível pelo professor. Uma vez formatada a proposta, seja qual for a sua motivação, ela ganha força de lei, uma vez que, tão logo é dada a conhecer, inúmeras ações são empreendidas com vistas à sua implementação no cotidiano escolar por parte dos professores, bem como para que se constituam em um marco caracterizador do mandato do grupo que a fez elaborar.

A universidade também vem assumindo a função de divulgar essas propostas e colocá-las para circular, e, muitas vezes, essa circulação acontece por meio de textos acadêmicos. A Base Nacional Comum Curricular é um exemplo desse movimento: o mais recente documento normativo destinado às redes de ensino, tanto pública quanto privadas, é uma referência obrigatória para a elaboração dos currículos escolares, bem como para as propostas pedagógicas nas escolas, desde as séries iniciais da educação infantil até o ensino médio, em todo Brasil. Veremos que documentos dessa natureza aparecem como referências teóricas em trabalhos acadêmicos também. Essa é uma das vias pelas quais esses documentos, solicitados pelo estado e elaborados pela universidade,

chegam até a escola, a qual, por meio dos programas de formação continuada, encarrega-se de fazer chegar até os professores. Sobre essa trajetória, falaremos um pouco mais no capítulo 4.

Podemos sintetizar essas ideias afirmando que uma das formas emergentes de controle do trabalho do professor está na afirmação de que ele deve ser um pesquisador. Perguntamos, então, o que significa ser esse professor-pesquisador para reconquistar uma posição de mais autoridade e visibilidade. Começamos pelo posicionamento de uma autora cujos trabalhos têm ampla circulação no Brasil hoje. Bortoni (2008), em seu livro "O Professor Pesquisador, introdução à pesquisa qualitativa", defende que a pesquisa qualitativa deve sair das prateleiras das bibliotecas e acervos em públicos para ser inserida no cotidiano escolar. Na perspectiva da autora, a figura central desse movimento é o professor, sobretudo o da escola regular, que passaria a assumir o papel de pesquisador em formação, realizando pesquisas em sua sala de aula, na comunidade escolar da qual faz parte, considerando, segundo a autora, três questões fundamentais: "i) o que está acontecendo aqui, agora?; ii) o que as ações que eu estou observando significam para os sujeitos nelas envolvidos? e iii) que relações existem entre as ações do microcosmo escolar e as ações sociais mais amplas?" (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 53). Embora seja uma obra com grande circulação e aceitação entre os professores, é possível levantar alguns pontos a serem considerados sobre a proposta da autora. O primeiro é que, ao professor, caberia pesquisar, com foco no seu próprio trabalho, tópicos específicos e pontuais relacionados ao ensino de práticas linguageiras, com ênfase no que se aprende dos tópicos gramaticais ensinados, o que funciona ou não naquele contexto, daquela série específica; inclusive, o próprio "exemplo-modelo" que a autora deixa em seu livro diz respeito a uma pesquisa relacionada a aulas de variação do uso de concordância verbal.

Embora, portanto, a proposta de Bortoni (2008) traga, em seu conteúdo explícito, um desejo de que o professor se constitua como pesquisador, logo como um "trabalhador intelectual", ponderamos o caráter restritivo desse tipo de pesquisa, uma vez que ele desconsidera que outras esferas sociais e discursivas exercem poder e atuam sobre o seu trabalho, como as instâncias formadoras das quais falamos acima. Ao realizar pesquisas, por exemplo, considerando apenas questões da sua sala de aula, como foco exclusivo em seu trabalho, para resolver pontos específicos da sua turma/série/escola, esse professor está sendo convidado a desconsiderar também o exercício do seu trabalho enquanto classe, e, portanto, torna-se individualizado, dificultando, desse modo,

sua visibilidade e autoridade, já que as causas dos problemas e a sua solução tendem a ficar restritas ao âmbito da sua própria sala de aula.

Silva (2013) leva essa discussão mais longe, em sua dissertação de Mestrado, intitulada "Autoria em atividades de ensino de Língua Portuguesa produzidas por graduandos de Letras". O autor discorre, em um de seus capítulos, sobre o que é um professor "crítico-reflexivo", ideia que parece contemplar melhor a constituição de um professor com condições de se posicionar diante da imposição da "ideologia da incompetência". Inicialmente, com base em autores como Conteras, Smith e Kemis, Silva (2013, p. 24) apresenta uma definição para o professor "crítico-reflexivo" como sendo aquele que "além dos fatos da sala de aula, reflete também sobre questões ideológicas e institucionais nas quais está inserido, a fim de ser um agente político transformador da sociedade". Essa é a primeira diferença do que propõe Bortoni-Ricardo, isto é, a expansão no campo da pesquisa e a visibilidade para outras dimensões que constituem a profissionalização docente.

O autor acrescenta ainda que esse professor "crítico-reflexivo" reúne tanto quesitos ligados ao campo da reflexão, quanto da ação. Ele considera que o ponto principal da noção de reflexividade é guiado pela ideia de que o professor

[...] deve tornar explícito para si mesmo, por meio da introspecção e interação com outros, o conhecimento latente que já está em funcionamento em sua prática, que passa a ser visível com a análise, a fim de poder avaliá-lo e **modificá-lo**. (SILVA, 2013, p. 26, *grifo nosso*).

Embora modificar os próprios conhecimentos seja, em si mesmo, um objetivo condizente com a ideia de pesquisa, neste contexto, é preciso considerar que "modificar" pode significar, para o professor, adequar-se aos conhecimentos promulgados pela universidade, em detrimento dos seus, considerados ultrapassados, inferiores. Aqui, portanto, temos outro ponto de divergência com a concepção de professor pesquisador, já que a prática da reflexão, quando referida ao professor, pode estar ligada à avaliação, isto é, à possibilidade de, por meio da pesquisa, contestar das práticas docentes, modificá-las conforme uma determinada política ou proposta e, não, como propõe a autora, apenas "testar" e "validar" teorias que já estão postas na área.

Assim, vemos que a pesquisa – seja no cotidiano da escola, seja no meio acadêmico – deve ser um compromisso com o avanço do estado atual do conhecimento, mas sem desconsiderar que essa precisa ser conduzida essencialmente por movimentos de leitura e de escrita, que nos remetem ao estágio de formação do professor, ainda na universidade. Barzotto (2014, p. 15) defende que a leitura e a escrita "numa instituição cuja essência está na produção de conhecimento, precisam ser

atividades movidas pelo compromisso e pela necessidade de se produzir o novo". Entretanto, há uma duplicidade no papel da escrita: escrever o texto acadêmico pode ser um meio para que o professor construa sua própria compreensão de problemas que importam para o seu trabalho, mas, ao escrever, ele tem que enfrentar os mecanismos de controle da escrita e do trabalho que se manifestam no momento de sua produção.

Chegamos então, no cerne deste trabalho: o trabalho intelectual do professor que se manifesta pela escrita, problema este relacionado à profissionalização do trabalho docente, o que está diretamente ligado à sua formação. Fairchild (2022, p. 23), para tratar da premissa de que a formação do professor deve assegurar-lhe mais que o acesso ao conhecimento necessário para a sua atuação profissional, mas também aos meios em que esse conhecimento é produzido, propõe um redimensionamento da noção de aula, "considerando que a escrita e o trabalho intelectual constituem parte da atividade do professor e não atividades realizadas 'sobre' ou 'após' a docência". Opondo-se a uma gama de ideias que circulam na área, que limitam a atuação do professor à sala de aula, Fairchild (2022, p. 24) propõe que o professor também atue em outros espaços e não se atenha a atividades, tarefas, saberes que estejam condicionadas à presença de alunos, mas se engaje em outras ações que extrapolam o plano didático. O autor acrescenta

As ações didáticas do professor, sendo isoladas como foco do pensamento sobre sua formação, sendo pensadas como ações *estruturadas* por um contexto do qual pouco se discute, no qual se incluem a legislação e os documentos oficiais sobre o ensino, a hierarquia administrativa do sistema escolar, uma certa imagem (às vezes vaga, às vezes arbitrária) da "clientela" e, é claro, as 'propostas de ensino' que emanam do que se consideram centros de pesquisa e produção de conhecimento, notadamente universidades. (FAIRCHILD, 2022, p. 24)

O ponto chave aqui é que todo o trabalho do professor parece estar relacionado à sala de aula, no espaço físico da escola, onde estão os alunos. Esse reducionismo da participação institucional do professor lhe impõe uma condição de vulnerabilidade à proletarização, marcada pela imposição de normas, condições e restrições ao seu trabalho; nos termos de Fairchild, "o 'contexto' do professor é apresentado como uma realidade posta, à qual ele deve se adaptar, e não como produto do seu próprio trabalho" (2022, pág. 27). E, ainda segundo o autor, essa "passivização" do professor está na conta do fato de que a universidade não teoriza a atividade estruturante do professor, e que o fundamento desse trabalho estruturante é a sua atividade intelectual, que não funciona paralelamente às atividades cotidianas de lecionar, elaborar projetos, avaliações, participar de reuniões; pelo contrário, "o trabalho intelectual do professor dá-se em suas próprias ações ordinárias" à medida em que consegue uma condição de mais autonomia em

seu trabalho, assumindo posicionamentos e tomando decisões a partir deles e usando as informações a que tem acesso no contexto escolar como dados que lhe indiquem caminhos alicerçados na sua experiência e nas teorias com as quais decidir trabalhar. O mais importante é que essa atividade intelectual do professor lhe permite atuar na modificação e na melhoria das suas condições de trabalho e na sua condição enquanto classe. Isto é, a teorização dos processos de formação docente está diretamente relacionada à recolocação do profissional professor no mercado em que trabalha. Na prática, isso implica, para Fairchild (2022 p. 25), que essa teorização nos leva a entender a aula em um plano bem mais amplo que o da didática, pensada então como *escrita*. Ele explica que

A escrita que constitui a aula é uma atividade que tem o próprio professor, antes de qualquer outro, como seu destinatário, e que não se realiza necessariamente na forma do texto. O seu produto é o aumento da *experiência* do professor, a transformação da trajetória profissional em um banco de dados e a criação de condições para que o professor possa fazer escolhas, tomar decisões que definam as condições em que trabalhará e sustentar essas decisões sobre bases concretas. (FAIRCHILD, 2022,p. 26)

A aula como escrita, no sentido aqui abordado, é notadamente um exercício de um "lugar de dizer", de condições para a produção de saberes que nascem da prática docente, não apenas considerando o contexto da aula, mas o da escola, da universidade, do estado, e da sociedade. Tomar a aula como escrita é, dessa forma, um exercício político, uma vez que favorece a restituição do direito legal do professor de exercer sua profissão para além de ser um "didatizador", um "executor".

Inserimos a presente pesquisa nessa perspectiva, uma vez que procuramos compreender como se manifestam, em textos assinados por professores que acederam ao lugar de "pesquisadores", suas relações com a autoria dos textos disponíveis, representativos do estado atual do conhecimento na área que escolheu fazer seu trabalho.

1.4 PERCURSO METODOLÓGICO

E eis que, o que era uma vontade de escrever, agora é uma investigação sobre como as formas de apropriação das palavras alheias nas produções acadêmicas escritas por professores materializam uma função-autor e, conseqüentemente, como contribuem – ou não – para a constituição desse professor enquanto autor de seu texto.

Com base na análise de um corpus de textos escritos por professores, pretendemos tecer algumas considerações a respeito da constituição desse professor como autor, considerando a sua relação com os saberes teóricos e as implicações dessa relação com a sua atuação enquanto profissional. Diante disso, o objetivo geral de nossa pesquisa é compreender como se caracteriza a função-autor nas pesquisas produzidas por professores.

1.4.1 Descrição da constituição do corpus

Nosso *corpus* é constituído de 30 artigos científicos escritos por professores graduados em Letras, que estão lecionando no Ensino Básico, resultantes de pesquisas em nível de pós-graduação. Todos os textos foram publicados em revistas organizadas pela Universidade Federal do Pará ou pela Universidade Estadual do Pará, no período de 2017 a 2020. Os textos foram publicados em quatro revistas diferentes, as quais serão listadas e descritas a seguir, acompanhadas pela quantidade de trabalhos extraídos de cada uma para a composição do corpus. Todas as informações a seguir foram organizadas com base nas descrições encontradas nos sites das próprias revistas.

- Dez textos foram retirados da **Revista Ribanceira**

É um Periódico Científico de Letras, da Universidade do Estado do Pará (UEPA), com classificação B3, que reúne textos resultantes de pesquisa científica original, considerados significativos para as áreas dos Estudos Linguísticos e Literários. As edições têm periodicidade trimestral, em quatro edições anuais, sendo duas em cada semestre. Tem como objetivo a divulgação de trabalhos escritos por pesquisadores de instituições tanto nacionais como internacionais.

Os volumes apresentam a confluência de trabalhos concentrados tanto nos Estudos Linguísticos como nos Estudos Literários. O site da revista ressalta que cada publicação fica sob a responsabilidade de pelo menos dois pesquisadores vinculados ao Curso de Letras da UEPA, e que assumem a função de organizadores. Todos os textos, para serem publicados, devem atender às normas da publicação; eles são avaliados, anonimamente, por dois membros do conselho editorial (avaliação por pares cega), e, caso necessário, por pareceristas ad hoc. São publicados apenas os que receberem dois pareceres favoráveis.

- Sete textos retirados da **Revista Fala Breves**

É uma revista com classificação B3, editada pela Faculdade de Letras da UFPA, Campus de Breves, no Arquipélago do Marajó. É a primeira revista eletrônica presente nesse Campus Universitário, cujo primeiro acesso foi em 2014. Tem como objetivo, segundo a página eletrônica, ser um espaço aberto para múltiplas e variadas “falas”, e aceita contribuições “inter” e “multidisciplinares”, privilegiando os assuntos relacionados a estudos literários, estudos linguísticos, ensino, aprendizagem e estudos culturais. A revista publica, anualmente, textos inéditos e que se apresentem como pesquisas, estudos teóricos, resultados de práticas de ensino e/ou aprendizagem e textos literários. Seu público-alvo são pesquisadores, docentes, pós-graduandos e estudantes de graduação da grande área de Letras, Linguística e Artes, assim como da área de Ciências Humanas e Sociais.

- Oito trabalhos foram retirados da **Revista A Palavra**

É a revista oficial da Faculdade de Letras da UFPA - Campus de Bragança, que se propõe à construção de um diálogo entre as diferentes ciências da área das Humanidades, enfatizando a produção de conhecimentos locais, regionais, nacionais e internacionais. Uma das prioridades é que este periódico eletrônico promova encontros e incentive a ciência e a divulgação de saberes de docentes e discentes engajados em projetos oficiais desta e de outras instituições de ensino superior.

As edições são semestrais e são lançadas a partir de temas centrais, os quais norteiam as temáticas das publicações, como, por exemplo, o primeiro volume virtual do periódico, que reuniu trabalhos sobre Linguagem e Interculturalidade. Ressalta-se a importância da Revista Palavra – Qualis B5 - para essa comunidade acadêmica como ferramenta de motivação à produção de artigos, que, segundo o texto disponível no site, relatam vivências, sugerem novos olhares investigativos e reflexivos e desvendam culturas.

- Cinco trabalhos foram retirados da **Revista Moara**

Esta é a revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, semestral, com classificação B2 no índice Qualis da CAPES, e de circulação nacional. Essa revista traz ao público, desde 1993, produções científicas de pesquisadores do Brasil e do exterior. As publicações dedicam-se, alternadamente, um número aos Estudos Linguísticos e outros aos Estudos Literários. A revista publica artigos científicos vinculados às diversas linhas de pesquisa dessas áreas, que, segundo a apresentação do site, devem ser resultado de um processo de produção de conhecimento pautado em diretrizes teóricas e metodológicas coerentes.

A diferença entre os números de artigos retirados de cada revista se deve a um dos critérios de escolha, isto é, a de que os artigos tivessem sido escritos por professores da área de Letras, atuando no Ensino Básico, informação encontrada no Currículo Lattes de cada autor.

A análise não compreendeu todas as seções do artigo; optamos por analisar apenas a parte teórica desses textos, por entendermos que seria um espaço em que comumente os autores são mais citados. Para a leitura dos dados, propusemos uma perspectiva discursiva em que os sentidos são constituídos historicamente. Por perspectiva discursiva, entendemos que nosso trabalho se orienta pela análise de discursos produzidos nos textos e não dos textos em si, embora concordemos com a ideia de Charaudeau (2011, p. 5) de que, apesar de haver diferença entre uma abordagem de análise do texto e uma análise do discurso, considerando que “o objeto texto se define pela organização de sua configuração em relação ao que o cerca e que o discurso diz respeito à organização semântica”, essa distinção ainda não é o suficiente para diferenciar um *corpus* de texto de um *corpus* do discurso. Mas assumimos também que isso não quer dizer que eles sejam a mesma coisa. Diante disso, nessa pesquisa, orientamo-nos pela ideia de Charaudeau (2011):

O discurso é um percurso de significância que se acha inscrito num texto, e que depende de suas condições de produção e dos locutores que o produzem e o interpretam. Um mesmo texto é, então, portador de diversos discursos e um mesmo discurso pode impregnar textos diferentes. Há discursos atravessando textos diferentes, e um mesmo texto pode ser portador de discursos diferentes. (CHARAUDEAU, 2011, p. 6).

A escolha por textos produzidos e publicados na área de Letras se justifica pelo fato de que analisaremos questões relacionadas à leitura e à escrita nos artigos escritos por profissionais que ensinam outras pessoas a ler e a escrever. O texto acadêmico se constitui discursivamente, portanto, de modo que podemos reconhecer alguns aspectos sobre a formação do professor: a forma como se constitui em sua escrita, o que, numa perspectiva discursiva, traz à discussão muito mais do que seus conhecimentos morfosintáticos, mas a relação desse professor com o conhecimento produzido na área, a partir da mediação com as palavras dos teóricos. O texto científico também pode ajudar a refletir sobre a escrita e o processo de formação desse professor na Universidade, que forma profissionais com quem se espera contar para que os alunos do Ensino Básico aprendam a ler e escrever.

1.4.2 Descrição dos procedimentos de análise

Para discutir a relação do professor com o texto que escreve, iniciamos o trabalho partindo de algumas hipóteses: 1) há pouca variedade nas formas de introdução e referências teóricas, geralmente utilizadas apenas para fortalecer as posições assumidas pelo escritor citante; 2) a diversidade de autores citados e a forma como são encadeados diminui a participação do escritor citante no texto que escreve; 3) a quantidade de trechos constituídos de paráfrases nos textos analisados compromete a produção de dizeres que possam ser atribuídos aos escritores dos textos analisados.

As análises realizadas no capítulo 4, com as quais elaboramos respostas a essas hipóteses, baseiam-se, como foi dito, nas categorias da “inserção” - que se refere aos recursos linguísticos utilizados para introduzir a palavra do outro no texto – e da “apropriação” – relacionada aos efeitos de sentido produzidos por esse procedimento. Para dar conta do corpus, realizamos três recortes de análise diferentes, nos quais as categorias anteriores são sempre levadas em conta:

- a) Levantamento e análise quantitativa de termos que inserem o discurso reportado, para verificar a quantidade e natureza de palavras e expressões linguísticas usadas para introduzir a palavra do outro e discutir os seus efeitos para a constituição do lugar do autor que escreve o texto.
- b) Análise das formas de encadeamento dos autores citados no texto, para observar a forma e a razão pela qual são citados, e de que maneira a progressão dos argumentos constitui um lugar para o autor do texto entre os dizeres daqueles que cita.
- c) Análise de passagens que se apresentam como paráfrase, cotejadas com os textos-fonte, para verificar os efeitos de polifonia provocados pela forma como as paráfrases são constituídas no movimento entre o texto fonte e o texto derivado.

No primeiro recorte, adotamos uma perspectiva quantitativa. Começamos pela contabilização de termos usados para inserir a palavra alheia no texto e da própria quantidade de citações e de palavras atribuídas a referências teóricas. O resultado foram quadros cujas contabilizações deram linha para tecer esta análise. As contagens foram importantes para que fosse possível comparar, no plano da inserção, a quantidade de palavras atribuíveis ao professor que é autor do texto, ao qual chamamos de Locutor L, com a quantidade de palavras sinalizadas como provenientes de outros autores, aos quais se deu o estatuto de Locutores L; dessa forma, constituímos dados consistentes para observar tendências e estilos de escrita que passam a circunscrever a esfera da escrita acadêmica.

As contabilizações foram distribuídas em quatro quadros:

- O primeiro apresenta um levantamento com base na quantidade de parágrafos (total de parágrafos no aporte teórico; número de parágrafos com citação a autores; quantidade de autores distintos sendo citados).
- O segundo apresenta um levantamento com base na quantidade de palavras (total de palavras no trabalho; total de palavras na seção de aporte teórico; total de palavras atribuídas ao Locutor L (o autor do artigo); total de palavras que correspondem a paráfrase de textos-fonte; total de palavras que correspondem a transcrições de textos-fonte; total de palavras que correspondem a reformulação do conteúdo de textos-fonte)
- O terceiro quadro apresenta um levantamento dos Operadores Argumentativos identificados na seção de aporte teórico (quantidade e diversidade).
- O quarto apresenta um levantamento com base na quantidade e na diversidade de Verbos *Dicendi* empregados para introduzir a palavra alheia.

À medida que os textos foram lidos para esse primeiro levantamento, alguns trechos chamaram a nossa atenção: começamos por aqueles em que os verbos eram usados como *dicendi*, mas cuja natureza linguística não era de elocução. Seleccionamos esses trechos para analisar os efeitos de sentido que esses usos, considerando a relação entre autor citante e autor citado. Essa primeira análise visa a cumprir os objetivos específicos I e II desta pesquisa, qual seja **analisar quantitativamente o volume de texto que pode ser atribuído a outros em comparação com o volume de texto atribuído ao próprio autor.**

No segundo recorte de análise, seleccionamos trechos pela natureza das citações: destacamos passagens que eram escritas com o que consideramos, a princípio, uma quantidade excessiva de citações (quer fossem do mesmo autor, quer de autores distintos), bem como passagens que infringiam de alguma forma as normas de citação da ABNT, ou que apresentavam alguma incongruência (como a incompatibilidade com as datas das citações, por exemplo). Essa seleção nos permitiu analisar os efeitos produzidos pela forma como os autores são citados e encadeados ao longo de um parágrafo ou de uma extensão maior do texto, complementando a leitura inicial dos dados quantitativos e demonstrando, em um nível tópico, o emprego de operadores argumentativos, verbos *dicendi* e outros elementos linguísticos, bem como discutindo os sentidos produzidos por eles. Nesse momento, a finalidade era cumprir a primeira parte do objetivo

específico III desta tese, que consiste em **analisar os efeitos de sentido produzidos pelas formas de encadeamento dos autores citados no texto**

Por fim, no terceiro recorte de análise, voltamo-nos para as passagens que identificamos como paráfrase. O conteúdo de certos trechos em citação indireta nos motivou a buscar a fonte. Depois de selecionados, o confronto com o texto original tornou-se uma seção desta análise na qual comparamos os excertos originais com os trechos retirados dos artigos analisados com a finalidade de verificar a construção das paráfrases, cumprindo assim a segunda parte do objetivo específico III desta pesquisa, isto é, **e confrontar as palavras dos autores tais como apropriadas pelo escritor citante com os textos originais citados para verificar como as paráfrases são construídas.**

E, ao cumprir as etapas da análise elencadas acima, seguimos para o IV e último objetivo específico, que é **relacionar as características textual-discursivas encontradas na análise do corpus aos processos de proletarização da docência.** Para isso, fundamentamo-nos nas ideias de Apple (1989, 2006) e Geraldi (2013, 2015), com o intuito de discutir em que medida o afastamento do professor do lugar de poder conferido pela escrita contribui para a proletarização do seu trabalho. Esta discussão se encontra, sobretudo, nas considerações finais da tese.

1.4.3 Descrição da Tese

Esta tese está dividida em três seções. Nesta Introdução, apresentamos nosso percurso durante o doutorado e as razões que nos levaram a uma mudança parcial no objeto; em seguida, expusemos as justificativas desta pesquisa, que se baseiam no reconhecimento do contexto atual da formação do professor de Língua Portuguesa, marcado, de forma aparentemente contraditória, pelo “discurso da incompetência” e pela presença crescente de professores em programas de pós-graduação, assumindo o lugar de autores. Na sequência, descrevemos a natureza da pesquisa, os sujeitos da pesquisa, o processo de coleta dos materiais, a constituição do corpus e o protocolo de análise dos dados. A pesquisa é de cunho qualitativo, realizada a partir de uma análise linguística-discursiva de 30 textos acadêmicos, cujas fontes são as revistas Falas Breves (da Universidade Federal do Pará, campus de Breves); Ribanceira (da Universidade Estadual do Pará); A Palavrada (Faculdade de Letras da Universidade Federal do Pará, campus Bragança); e Moara (Universidade Federal do Pará, campus Belém). Todos os textos abordam questões relacionadas ao Ensino de

Línguas e foram escritos por professores que atuam no Ensino Básico, alguns em coautoria com professores doutores.

Em seguida, na seção 1, passaremos a revisar o conceito de autor na modernidade, com base no percurso teórico percorrido por Michael Foucault, o qual nos permitirá compreender algumas noções fundamentais para a constituição desta pesquisa, como as propostas nas obras **A ordem do discurso** (1969) e **Arqueologia do Saber** (2015).

Na seção dois, discutiremos as concepções teóricas apresentadas por autores que teorizam o estudo da língua a partir de uma perspectiva polifônica, centrada na noção de heterogeneidade enunciativa, as quais, em especial, orientam a formulação dos critérios de análise desta pesquisa: Bakhtin (2009, 2015), Ducrot (1987) e Authier-Revuz (1998, 2004).

Já na terceira seção, abordaremos as discussões que têm sido feitas por pesquisadores que investigam a produção acadêmica no ensino superior, procurando situar os pontos em que essas discussões tocam no problema da autoria. Essa abordagem se pauta na ideia de uma concepção de autoria múltipla, que passa pelo “princípio de coerência e individualidade”, pela ideia de trabalho e criação, e pela relação do trabalhador com seu próprio trabalho quando esse ganha a forma de um texto escrito. Nesse momento, reportar-nos-emos às palavras de Fabiano (2007), (2014), (2015), Fairchild (2008), (2013), (2017), e Barzotto (2011), (2014), (2015), (2016), autores que discutem a escrita acadêmica e a produção de conhecimento na contemporaneidade. Seus textos contribuem para esta tese à medida que lançam luz sobre o ensino nas Universidades brasileiras, a relação entre escrita e poder, sobre as formas de apropriação do conhecimento e seus reflexos na escrita acadêmica.

A quarta seção será constituída pela análise dos dados, com o intuito de responder ao objetivo geral deste estudo. O último capítulo é constituído pelas considerações finais do trabalho, contendo os resultados da pesquisa e as conclusões acerca do exercício da autoria no campo da docência e suas implicações no exercício do magistério.

As considerações finais são constituídas *de palavras que tratam de palavras*, tecendo considerações sobre o lugar de onde vêm, como são colocadas a circular, em que medida podemos nos apossar dessas palavras e como, a partir de nós, elas voltam aos textos.

2 AUTORIA E MODERNIDADE

Este capítulo é constituído por três subseções. Na primeira propomos um diálogo com as ideias de Foucault sobre a noção de autoria, fundamentado, sobretudo, na obra **O que é um autor?** Na segunda, uma breve discussão sobre a obra **Arqueologia do Saber**, buscando tecer considerações sobre a forma como os saberes são historicamente constituídos e organizados e a relação com a produção de saberes pelo sujeito-professor. Na terceira subseção, trazemos para a investigação sobre a constituição da função-autor as noções de interdição e dos procedimentos de exclusão, presentes na obra **A ordem do Discurso**.

2.1 AUTORIA E CONSTITUIÇÃO DO AUTOR

Nesta primeira subseção vamos apresentar uma discussão sobre o conceito de autoria orientada por Foucault com base no conceito de *função-autor*, norteados pela seguinte pergunta: em que medida se pode observar uma função-autor em funcionamento nos discursos do campo do ensino da língua hoje, e particularmente na escrita acadêmica de professores da Educação Básica, objeto de nossa pesquisa? Para isso estudaremos a noção Moderna, que se opõe à noção Medieval de autoria, apresentada na perspectiva de Foucault, o qual leva em consideração, fundamentalmente, questões históricas em suas reflexões sobre autoria, e questiona a unicidade do sujeito, considerando também as implicações sociais, políticas, culturais e econômicas para a constituição da autoria.

Primeiramente, temos um breve relato sobre o surgimento do conceito de autoria, estabelecendo uma relação dessa noção clássica de autoria com os movimentos atuais de escrita acadêmica. Na subseção 2.1.1, apresentamos a ideia de morte do autor proposta por Foucault (1969), buscando refletir sobre como se pode perceber esse “desaparecimento do autor” na forma como se escreve artigos científicos na universidade hoje; depois, na subseção 2.1.2, abordamos os conceitos de função-autor (Foucault, 1969) para verificar como eles configuram a escrita acadêmica do professor na contemporaneidade.

Começamos fazendo algumas considerações sobre a constituição histórica do homem e sua relação com a emergência da noção moderna de autoria. Na Idade Média, como lemos em Foucault (1969), o homem era visto como um ser que ocupava um lugar fixo, exercendo uma função específica dentro de uma ordem social estática, organizada a partir de uma cosmovisão

influenciada pela religião católica. Na sociedade medieval, a autoria era relativizada, já que naquele momento o anonimato não era um problema. Nesse sentido, o conceito foi transposto para a ideia de individualidade à medida que fatores históricos convergiram para o desmoronamento do mundo medieval. O Humanismo Renascentista reacendeu os valores da cultura greco-romana, a qual defendeu uma mudança na relação entre o homem e a divindade, agora concebida sem qualquer interferência de instituições humanas, sobretudo da Igreja. Estes são dois movimentos importantes que contribuíram para a complexa reconstrução da concepção de ser humano que emerge no início da era moderna. Antes dessa reformulação, não havia a preocupação de estabelecer uma “assinatura” para a obra, já que as histórias estavam em contínuo processo de criação e os contadores tinham o direito de decidir quais e quantas modificações fariam para melhorar o que haviam escrito. A autoria não era valorizada, uma vez que o anonimato não se constituía em um problema, e não havia a preocupação com a pessoal que as produziram, com o autor.

Ainda com base nos estudos de Foucault (1969), vimos que, a partir da Renascença, diferentes fatores sociais, políticos e econômicos contribuíram para a invenção e a valorização do indivíduo. Ele situa os primeiros movimentos para estabelecer as bases da moderna noção de autoria um pouco antes da Idade Média, quando, em virtude da censura eclesiástica, livros considerados heréticos eram queimados; portanto, para identificar e condenar os responsáveis pela transgressão, era necessário identificá-los como autores. As autoridades religiosas e políticas ficavam responsáveis por estabelecer a autoria dos textos com a finalidade de aplicar-lhes uma pena. Assim, historicamente, os textos passaram a ter autores à medida em que os discursos veiculados por eles passaram a ser passíveis de punição, pelo seu caráter transgressor (FOUCAULT, 2020, p. 47). Essa ideia de transgressão é retomada no final do século XVIII e no início do século XIX, quando se estabelece um regime de propriedade dos textos, regras sobre os direitos do autor, de reprodução etc.

Foucault (1969) distingue as formas da função-autor nas obras científicas e nas obras literárias, defendendo que elas não se realizam de uma forma universal, uníssona em todas as esferas discursivas, mesmo dentro de uma mesma cultura. Isso porque nem todos os discursos funcionam de modo que se faça necessária a figura do autor para se determinar a validade ou os sentidos de um enunciado. Em um mesmo campo discursivo, como a literatura, por exemplo, pode-se ver, ao longo da história, grandes modificações na forma como se estabelece a relação entre os textos e os seus autores.

No século XVII, as práticas científicas vão, paulatinamente, recentralizar as atividades intelectuais na razão humana. Essas mesmas práticas científicas irão também favorecer a elaboração de uma teoria do conhecimento, que continua a nortear nossa compreensão dos processos cognitivos cuja base é a noção de um sujeito que pensa, compreendido com uma consciência individual e autônoma.

Nos séculos XVII e XVIII, os textos científicos passaram a ter validade em função de sua ligação a um conjunto sistemático de verdades demonstráveis, com o apagamento da função autor. Em contrapartida, nos textos literários, a não nomeação do autor tornou-se impossível, pois “o anonimato literário não nos é suportável” (FOUCAULT, 2002, p. 50 *apud* CAVALHEIRO, 2008).

Foi, no século XVIII, que essa nova forma de percepção do ser humano sustentou a constituição de um pensamento político que coloca o indivíduo como o fundamento da ordem social e jurídica. Nesse período, surgiram os direitos individuais, materializadas pela Constituição dos Estados Unidos, de 1787 e na Declaração dos Direitos Humanos, em 1789. Surge aqui o conceito de cidadão, aquele que compõe a sociedade, tem direitos individuais inalienáveis, de onde emerge todo poder social, calcado na premissa de que todo direito emana do povo, o que se opõe radicalmente à antiga doutrina dos governantes que defendiam a ordem medieval absolutista e a origem divina do poder.

Nesse cenário, emerge a noção moderna de autor, entendido como um agente individual e solitário que cria o texto e se constitui a partir da junção de dois outros dois arcabouços teóricos: primeiro, o de propriedade individual, como um dos direitos naturais do homem; segundo, o de responsabilidade civil, ou seja, a obrigação, imposta pelo corpo jurídico, de um indivíduo ser penalizado pelos prejuízos causados a outros indivíduos pelos seus atos. A produção de textos destinados à circulação pública passa a fazer parte dessa ordenação jurídica. Materializa-se e consolida-se, então, a noção de propriedade intelectual, e as produções escritas passam a ter um proprietário; criam-se as bases para penalizar qualquer forma de uso indevido de textos (de plágio a calúnia). Esse novo quadro que se apresenta vai trazer uma nova forma de valorização do que se escreve, do conceito de autoria e do produto da autoria, o texto. Autoria aqui entendida como um ato puramente individual e solitário, de responsabilidade de um indivíduo autônomo e interiormente uno e dono soberano dos sentidos articulados no texto. Por isso, a avaliação dos textos passa a ser pautada em critérios de originalidade. Cria-se uma relação entre o novo, a subjetividade criadora e a autoridade textual.

Entendemos, então, que, ao longo da história, muitos fatores foram importantes para a constituição da concepção moderna de autor, e alguns deles ainda podem ser reconhecidos na constituição de autores que escrevem textos acadêmicos. Como no início da era moderna, ainda hoje diversos fatores sociais, políticos e econômicos contribuem para a valorização do indivíduo e isso nos permite tecer considerações sobre o professor e a sua condição de autor dos textos que escreve, haja vista, por exemplo, a forma como uma dada sociedade atribui mais ou menos valor ao trabalho docente, que irá lhe conferir um lugar de maior ou de menor prestígio, e, portanto, de mais ou menos autoridade para escrever algo que vai além do que já está dito. Há questões econômicas que envolvem a política do mercado da venda de livros, dentro do qual já há autores consagrados, cujos nomes, ideias e ensinamentos precisam ser replicados, ecoados numa dada área para que o mercado se mantenha, e, portanto, há procedimentos que orientam a produção de textos acadêmicos exatamente para promovê-los. Isso pode impactar as políticas de valorização da Educação, tanto básica quanto superior, já que a falta de um lugar de prestígio para o professor é associada à ideia de que ele precisa ler determinados autores, fazer determinados cursos para “melhorar a sua prática” e, ainda assim, ser um indivíduo para cujo dizer, próprio e singular, há pouco espaço.

Além disso, ainda sobre as condições históricas para a emergência do autor, pode-se dizer, analogamente, que a “autoria transgressora” pode ser “punida”; não por uma jurisprudência, mas pela descaracterização do texto como científico, pelo descrédito, pelo não-reconhecimento daquilo que se está defendendo. Logo, nesse caso, se entendermos o termo “transgredir” como “violar”, “não cumprir” uma lei, um regulamento, uma orientação, temos que a Universidade pode, ao determinar certos padrões de escrita, sem assinalar que são regras que devem orientar a organização do texto e não a estruturação do pensamento, a escrita acadêmica segue sendo guiada pela hesitação em transgredir os modelos que já estão postos como “regras”, ou ainda, pelo medo da “punição” por não fazer como já se estabeleceu na academia.

Essa percepção moderna de autoria, sobretudo quando se pensa na questão da valorização do que se escreve, da responsabilização de quem escreve e da autoridade textual, tem se esmaecido com o tempo. Vejamos dois exemplos. O primeiro podemos considerar a escrita de textos acadêmicos quando deles se espera uma produção que apresente novas reflexões, acréscimos a teorias que já existem, experiências que contestem saberes postos na área; contudo, o “autor que assina” já não é, necessariamente, o que apresenta ideias novas, mas o que contribui com o “já dito” da área, já não é o responsável por maior parte do conteúdo escrito.

O segundo exemplo se refere ao movimento pelo qual certas ideias, originalmente encontradas na obra de um autor, passam a circular como parte de documentos oficiais, de responsabilidade do estado, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento cuja função é nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino dos estados, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, em todo Brasil. Nesse documento – como em como nos Parâmetros Curriculares Nacionais e em documentos específicos de escolas particulares – retomam-se enunciados que provêm da obra de autores, como se sua origem fosse o Estado, como se fizesse parte de uma outra esfera que não a da área propriamente de Letras. Vejamos dois trechos ilustrativos dessa forma de abordagem teórica, retirados do documento:

RECORTE DA MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA- BNCC

4.1.1. LÍNGUA PORTUGUESA

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é "uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história" (BRASIL, 1998, p. 20).

Ao mesmo tempo que se fundamenta em concepções e conceitos já disseminados em outros documentos e orientações curriculares e em contextos variados de formação de professores, já relativamente conhecidos no ambiente escolar – tais como práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos –, considera as práticas contemporâneas de linguagem, sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual. Na esteira do que

FONTE: BNCC (2017, p. 63).

No excerto acima, encontramos afirmações como “perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem”, “a linguagem é uma forma de ação individual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história”, “discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/ campos de circulação dos discursos” que pode ser remetida às obras de autores como Bakhtin, Ducrot, Maingueneau, mas que aparecem já como conhecimento atribuídos ao Estado, à medida que temos “Assume-se aqui a perspectiva **já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**”, “**...já disseminados em outros documentos e orientações curriculares...**” (BRASIL, 1998, p. 20, *grifos nossos*), assim como a indicação da autoria marcada pelos parênteses no final da conceituação.

Esse tipo de movimento também vai esmaecendo a função-autor, à medida que o nome dos autores vai perdendo a importância, e a fonte do dizer parece ser uma “esfera universal”, e isso reflete no problema da relação do professor com o conhecimento produzido na área, logo, interfere, também, na sua prática e pode revelar-se na sua escrita acadêmica.

2.1.1 Escrita e morte: o desaparecimento do autor

Em sua obra, **O que é um autor?** (1969), Foucault escreve sobre a noção de autor a partir da relação deste com o texto, ou seja, da forma como o texto aponta para essa figura que lhe é exterior e anterior, pelo menos aparentemente (FOUCAULT, 1969). Segundo ele, há uma regra imanente que domina a escrita como prática, uma “indiferença” a respeito da importância de se saber quem disse algo e sobre quem legitimou tal importância que Foucault aponta como um dos princípios éticos fundamentais da escrita na atualidade. Tal regra está baseada em dois temas relacionados à escrita: **o tema da expressão e o tema da morte**.

Quanto ao **tema de expressão**, Foucault destaca dois pontos extremos: ou o texto diz tudo, ou o leitor diz tudo o que está no texto. Tanto no primeiro como no segundo casos, há uma descentralização do autor – no primeiro porque não importa quem escreveu, já que o texto diz tudo por si; no segundo, porque o sentido está estritamente no leitor. Na escrita, não se trata da manifestação ou da exaltação do gesto de escrever; não se trata da amarração de um sujeito em uma linguagem; trata-se da abertura de um espaço onde o sujeito que escreve não para de desaparecer (FOUCAULT, 1969).

Já em relação ao **tema da morte**, Foucault destaca que a escrita, outrora, conferia imortalidade, como na cultura grega, por exemplo, em que se escrevia para se construir memórias; a narração era feita para imortalizar, perpetuar na memória popular personagens, sobretudo as figuras heroicas. Algo semelhante ocorria na cultura árabe, em que as histórias tinham o poder de evitar a morte, como nas histórias de “*As mil e uma noites*”. Hoje, porém, o tema da escrita, destinada a evitar a morte, está ligado ao próprio sacrifício da vida do autor. A narração mata o autor, que se sacrifica, pois, quando o autor escreve, ele passa para um segundo plano, eliminando a sua personalidade, sua singularidade para poder escrever; separa-se da sua obra para poder escrevê-la. Desse modo, a marca do escritor não é mais do que a singularidade da sua ausência (FOUCAULT, 1969) ou seja, aquele que representa o papel do morto no jogo da escrita (FOUCAULT, 1969).

A tese sobre o desaparecimento ou morte do autor não é nova, mas é possível pensar em outras noções que questionam o apagamento desse autor e sustentam a sua preservação. Uma delas é a noção de *obra*. Foucault, ao questionar *o que é uma obra? Como ela se constitui? E se tudo o que se escreve compõe uma obra?*, conduz-nos a pensar em quem a produziu, em quem a assina, a quem se atribui à responsabilidade pelo dizer. Desse modo, a obra pode ser entendida como algo que preserva a figura do autor, uma vez que só se considera uma obra se ela for legitimada por alguém, bem como a sua categorização acontece à medida que se caracteriza o autor. Autor e obra, portanto, produzem-se mutuamente. Não existe uma obra sem um autor e vice-versa. O mesmo se pode pensar de uma outra noção levantada por Foucault: a noção da escrita. Justifica-se, então, a busca desse autor por localizar o espaço assim deixado vago pela desapareição do autor, seguir atentamente a repartição das lacunas e das falhas e espreitar os locais, as funções livres que essa desapareição faz aparecer (FOUCAULT, 1969).

2.1.2 Escrita e singularidade: a emergência da função-autor

Sendo assim, Foucault estabelece que a *função-autor* caracteriza o modo de ser – articulação e funcionamento – dos discursos nas diferentes sociedades onde esses ocorrem. Na nossa cultura, a *função-autor* se caracteriza como *mecanismo* de apropriação (outrora marcada pela função repressora dos autores transgressores da ordem estabelecida); por outro lado, a *função-autor* nos permite conhecer a confiabilidade da obra científica, e a origem do texto literário. Por fim, a

função-autor nos possibilita conhecer os diversos **eus** que os indivíduos podem assumir em uma obra. Retomaremos essas questões em maior detalhe ao fim da subseção 3.3.

Com relação à escrita acadêmica, podemos nos indagar de que modo o tema do desaparecimento do autor se manifesta no conteúdo produzido por professores em seus textos. De modo geral, podemos relacionar os textos marcados pela repetitividade e norteados pela necessidade de confirmar uma tese para se inscrever no campo como um indício de que, na concepção contemporânea, o autor está fadado a ocupar um novo lugar.

Além disso, Foucault, em **O que é um autor?** (1969), também instiga a refletir sobre o que seria o nome do autor e como ele funciona, começando pela diferença entre “o nome do autor e o nome próprio”. Segundo ele, ainda que ambos sustentem a função de indicar, designar, é aí que aparecem as dificuldades particulares do nome do autor -, a ligação do nome próprio com o indivíduo nomeado e a ligação do nome do autor com o que ele nomeia não são isomorfas nem funcionam da mesma maneira (FOUCAULT, 1969). Em suas palavras:

Se eu me percebo, por exemplo, de que Pierre Dupont não tem olhos azuis, ou não nasceu em Paris, ou não é médico etc., não é menos verdade que esse nome, Pierre Dupont, continuara sempre a se referir a mesma pessoa; a ligação de designação não será modificada da mesma maneira. Em compensação [...] se ficasse provado que Shakespeare não escreveu os Sonetos que são tidos como dele, eis uma mudança de um outro tipo: ela não deixa de atingir o funcionamento do nome do autor. E se ficasse provado que Shakespeare escreveu o Organon de Bacon simplesmente porque o mesmo autor escreveu as obras de Bacon e as de Shakespeare, eis um terceiro tipo de mudança que modifica inteiramente o funcionamento do nome do autor. O nome do autor não é, pois, exatamente um nome próprio como os outros (FOUCAULT, 1969).

Tais diferenças estão, talvez, relacionadas ao fato de que, na concepção foucaultiana, o nome do autor remete a um certo tipo de discurso e que confere um certo *status* a esse nome. Se quem escreve não ocupa um lugar no discurso, ele é só alguém que escreve um texto, que escreve em um muro, signatário de uma carta. O nome do autor não está na esfera civil na vida humana, ou seja, não está atrelado especificamente a um indivíduo real e exterior que proferiu um discurso, mas àquele que, em determinada cultura, recebe o estatuto que lhe garante a atribuição de autoria e exerce uma função em relação a um conjunto de enunciados. Desse modo, ele exerce um certo papel em relação ao discurso: assegura uma função classificatória; tal nome permite reagrupar um certo número de textos, delimitá-los, deles excluir alguns, opô-los a outros. (FOUCAULT, 1969)

A função-autor é, portanto, a maneira como certos discursos circulam e funcionam no interior de uma determinada sociedade, em uma dada cultura, em um certo tempo. Para conhecer a

função-autor no mundo contemporâneo é preciso antes entender, por exemplo, como, em nossa cultura, caracteriza-se um discurso portador da função-autor e em que ele faz oposição aos outros discursos. Conforme propõe Foucault, essa análise pode partir do reconhecimento de quatro características do autor.

A primeira delas é a apropriação, ou seja, a instauração de propriedade de um texto que, ao mesmo tempo que assegura ao autor direitos sobre o que escreve, também estabelece uma instância penal para puni-lo, caso a sua escrita transgrida alguma regra que constitui a ordem social. A apropriação garante, portanto, a observância da autoria, sem deixar de ser um campo de cerceamentos, que autoriza ou não os dizeres.

A segunda característica é o nome do autor. Enquanto em outros momentos da história – como já dito anteriormente – o anonimato não se constituía um problema para a circulação e interpretação dos textos. O anonimato no século XXI se tornou, inclusive, perigoso e punível. O autor confere autoridade, legitimidade, credibilidade a um texto.

Mas os discursos "literários" não podem mais ser aceitos senão quando providos da função autor: a qualquer texto de poesia ou de ficção se perguntara de onde ele vem, quem o escreveu, em que data, em que circunstâncias ou a partir de que projeto. O sentido que lhe é dado, o status ou o valor que nele se reconhece dependem da maneira com que se responde a essas questões. (FOUCAULT, 1969).

Se pensarmos no caso da autoria dos textos acadêmicos, pode-se considerar a ideia de que o autor que assina o texto confere *status* para outros autores da área, citados para que – eles sim – deem credibilidade ao que está sendo dito. O papel do autor, então, pode assemelhar-se ao do narrador, que coloca os personagens para encenar.

A terceira característica é a de *atribuição* de um determinado discurso a um indivíduo como resultado de operações complexas, pois essa atribuição é feita segundo “determinadas regras” como estilo, campo conceitual teórico, conjunto de preceitos valorativos. Podemos pensar que no campo do ensino da língua, há autores cujos textos têm grande circulação na área, como, por exemplo, Marcos Bagno, a quem se pode atribuir a noção de Preconceito Linguístico, além de muitas contribuições na área da Sociolinguística, como as ideias sobre Variações Linguísticas, por exemplo.

Por outro lado, o autor não somente é efeito de uma construção, mas também definido e sinalizado pelos próprios textos, os quais, por sua vez, podem apontar para um indivíduo singular, como também para um conjunto de *egos*, vários *eu-sujeitos* que ocupam a função-autor (por

exemplo, uma é a posição-sujeito do autor que fala em um prefácio, outra a do que argumenta no corpo da obra, outra, ainda, a que avalia/ comenta ou esclarece sobre uma obra publicada).

A quarta característica é a posição do autor no discurso. É preciso, antes de tudo, tratar a escrita como um movimento complexo de articulação de signos. De acordo com o pensamento foucaultiano, os textos sempre nos apresentam um certo número de signos que nos remetem ao autor e que não funcionam da mesma forma naqueles discursos que têm uma função-autor e naqueles que não têm. É o caso, por exemplo, dos pronomes pessoais, advérbios de tempo e de lugar, da conjugação dos verbos, os quais, algumas vezes, remetem ao locutor daquele texto e, outras, ao autor ego, cuja proximidade com o escritor pode variar ao longo do texto “Na verdade, todos os discursos que possuem a função autor comportam essa pluralidade de egos” (FOUCAULT, 1969).

Assim, por exemplo, quando um professor está dando aula e diz “eu digo que...”, o ego que fala não é o mesmo do que quando esse indivíduo escreve em um trabalho acadêmico “eu concluo”, nem em sua posição, nem em seu funcionamento. O primeiro “eu” remete a alguém cuja posição naquele momento está constituída de uma autoridade que transforma essa primeira pessoa em uma *pseudo voz* una, sagrada, incontestável; já o segundo, leva-nos a um sujeito que, colocado à frente de determinadas variáveis, chegou a uma conclusão, mas que explicitamente precisa estar instalado em uma interdiscursividade para dar crédito ao que diz. Nesse contexto, é possível dizer que, em tais discursos, a função autor não prevalece em um ou em outro ego, mas dá lugar à dispersão dos egos simultaneamente.

Por fim, a função autor chega a uma categoria que vai ao encontro da concepção de discurso de Foucault. Como categoria fundante (de comportamentos, ideologias, conceitos), os discursos da função autor colocam quem produz um *texto* na esfera da “transdiscursividade”, ou seja, da capacidade que um texto pode ter de produzir possibilidades e regras para a formação de outros textos. Embora essa posição transdiscursiva seja um fenômeno recorrente, no século XIX, a Europa viu nascer tipos de autores com características bem específicas. Nem grandes autores literários, nem escritores de cânones eclesiásticos, nem criadores de campos da ciência, mas “fundadores de discursividade”, isto é, instauradores de discursos que possibilitam outros discursos; aqueles que tornam possível estabelecer diferenças em relação aos conceitos, hipóteses, formulações que dizem respeito a discursos instaurados por alguém. Fundar discursividades

implica, portanto, a possibilidade de transformações que os discursos originais suportam a partir deles.

Poderíamos tomar como exemplos de “fundadores de discursividade” Mikhail Bakhtin, o qual ao falar sobre formas históricas que “caracterizam” os enunciados – os gêneros textuais – instaurou muitas outras possibilidades de discursos, como lemos em obras escritas por Marcuschi, Antunes e Swnewly e Dolz.

À luz dessas considerações, podemos retomar a pergunta apresentada antes: em que medida se pode observar uma função-autor em funcionamento nos discursos do campo do ensino da língua hoje? Se, de um lado, há um regime de autoria explícito na escrita acadêmica, uma vez que os textos seguem sendo assinados, assume-se que o nome que os assina corresponde ao nome do indivíduo responsável pela elaboração do texto e das ideias presentes que ele apresenta, por outro lado, podemos nos indagar em que medida essa aparência corresponde aos modos de produção dos textos, considerando o complexo movimento de citações que constituem os textos.

Diante do que se compreende sobre a função-autor, ela também pode ser reconhecida pela estereotipização da autoria, isto é, um nome de autor passa a fazer referência a um único enunciado e não a uma obra, como associamos Marcos Bagno a *Preconceito Linguístico* ou *Continuum* a Marcuschi. A maneira como a função-autor participa do campo de ensino traz alguns impactos, dentre os quais, neste trabalho, destacaremos os que atingem o modo como se constitui o conhecimento que se produz nessa área e como ele é colocado em circulação.

2.2 A AUTORIA E A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES

A obra **Arqueologia do Saber** materializa a preocupação de Foucault em investigar de que forma os saberes se confrontavam entre si, de modo que alguns se consagravam e outros se tornavam desconhecidos. Para isso, ele demarca o procedimento que torna possível o tipo de pesquisa que pretende empreender, e atribui um novo sentido ao termo “arqueologia”, que agora não mais seria a ação de evocar rastros enterrados e petrificados pelo tempo, mas, na verdade, trata-se de mecanismo de descrever discursos. Essa preocupação foucaultiana interessa a esta pesquisa, situada no campo da produção de saberes pelo sujeito-professor.

Cabe, antes de tudo, dar certa atenção a esse instrumento teórico-metrológico que permitiu a Foucault fazer uma “história das ideias”. No trabalho foucaultiano, o sentido de “arqueologia” é reposicionado: aqui, significa reconstruir cenários que existiam e que foram obscurecidos ou

preteridos pela história. E, nesse sentido, o estudo tradicional da história é negado por Foucault, já que se dispunha a “revelar” os equilíbrios estáveis e difíceis de serem rompidos, os processos irreversíveis, as regulações constantes, os fenômenos que se desdobravam e se perpetuavam por séculos, as grandes bases imutáveis e mudas, recobertas com “uma densa camada de acontecimentos, solidificada pelas narrativas tradicionais” (FOUCAULT, 2015, p. 3). A historiografia ligada à ideia de linearidade, de sequenciação de fatos, de uma horizontalidade capaz de revelar o começo, meio e fim de um fato dá lugar, para Foucault, a um novo procedimento: o olhar “para baixo”, numa busca verticalizada, não pela gênese, pelo início dos acontecimentos, mas pelos princípios formuladores que levaram alguns saberes à superfície e soterraram tantos outros. A história intelectual só conta sobre os que emergiram, e, para conduzir suas análises, esses historiadores dispunham de instrumentos que, ou criaram, ou receberam, como “os modelos de crescimento econômico, análise quantitativa de fluxos de trocas, perfis dos desenvolvimentos e das regressões demográficas[...]” (FOUCAULT, 2015, p. 3). No entanto, Foucault está interessado em saber como aqueles que não emergiram se tornaram desconhecidos. Para isso, o fazer arqueológico proposto pelo autor não é um caminho que segue uma lógica temporal, mas um procedimento que investiga o jogo de interrupções ao longo da história, visando a conhecer a verticalidade histórica dos acontecimentos, a partir de um conjunto de elementos inscritos nos discursos da sociedade.

Na perspectiva discursiva, em que os discursos são atos constituídos nas relações, nas interações, Foucault procura entender por que um discurso se tornou verdade, e foi considerado uma verdade, e não outra coisa; quais os processos que transformam algo em um fato, em uma verdade, em um documento a ponto de um historiador se proponha a ler e descrever como fato que efetivamente aconteceu. A arqueologia, então, revela-se como um procedimento que se propõe a reconfigurar o estatuto do documento e o modo como eles são produzidos; propõe-se a ler os documentos como acontecimentos e não como fatos, isto é, não como verdades inquestionáveis, que não se examinam; os documentos deixam de ser um registro fiel de um fato e passam a ser considerados como um discurso – um acontecimento. Dessa forma, passa a ser possível analisar acontecimentos distintos cronologicamente, mas que sejam constituídos com algum vestígio de relação e a preferência por longos períodos históricos começa a ser questionada. A ruptura com a linearidade fundamenta a investigação nas discontinuidades dos discursos, com suas recorrências e dispersões.

Os questionamentos levantados por Foucault são fundamentais para a elaboração de um procedimento que visa entender como se produz uma legitimidade no campo dos saberes, sob um viés discursivo. Tais questões interessam para esta pesquisa à medida que reposicionam, no debate, os sujeitos, como também investigam o modo como esses produzem saberes e como repetem determinados discursos que, do mesmo modo, produzem materialidades; é nessa dimensão material que entram os textos científicos escritos pelos professores, sujeitos deste trabalho. Portanto, é do nosso interesse entender como esse sujeito – que constitui e é constituído por discursos – participa desse jogo de em que ele ajuda a constituir a permanência de determinados discursos (citá-los, reproduzi-los, aderir a um certo vocabulário, etc.) ao escrever textos acadêmicos que constituem saberes; observar o cenário da escrita acadêmica para compreender segundo que regras um enunciado é formulado e, conseqüentemente, segundo que regras outros enunciados semelhantes poderiam ser (re)formulados.

Com vistas a ajudar a pensar no professor como autor de um texto que divulga e põe em circulação saberes científicos da sua área de atuação, discorreremos sobre a segunda parte da *Arqueologia do Saber*, mais especificamente, intitulada “As Regularidades Discursivas”. Essa escolha se justifica pelo fato de que, ao falar sobre essas regularidades, Foucault problematiza as formas de continuidade que naturalizam as estratégias e os processos de legitimação de saberes. Segundo o autor, essas legitimidades produzidas ao longo da história não se justificam por si mesmas e são o efeito de uma construção histórica-discursiva em que sujeito passa ser, ao mesmo tempo, mecanismo e justificativa para a produção de discursos. Toda essa discussão está atravessada na escrita do professor, sujeito desta pesquisa, e nas suas escolhas sobre o que escrever, como escrever e para que está escrevendo.

Nessa parte do texto, Foucault elenca os conceitos fundamentais para a investigação arqueológica: unidades do discurso, formações discursivas, formações dos objetos, formação das modalidades enunciativas, formação de conceitos e a formação de estratégias. No primeiro tópico, “As Unidades do Discurso”, o autor apresenta os conceitos que baseiam a construção do conhecimento do método arqueológico, que, conforme já mencionado, propõe novos procedimentos de análise dos acontecimentos históricos. Para isso, ele inicia questionando a forma de leitura contínua da história, e de conceitos já estabelecidos, como as noções de tradição, influência, mentalidade e espírito. Interessa-nos pensar como a Universidade participa desse jogo de noções que vão, ao longo do tempo e à sua maneira, diversificando e perpetuando o tema da

continuidade, que agrupam discursos – em unidades – que são aceitos antes de qualquer investigação. A Universidade estimula e aceita a produção de textos acadêmicos cuja função seria a infinita continuidade de discursos e da maneira de pesquisá-los. Assim, quando se produzem uma série de dissertações em um programa de Mestrado Profissional na área de Letras, a Universidade permite que se agrupe um conjunto de fenômenos, ao mesmo tempo, análogos e sucessivos, mesmo que sem um exame prévio que os analise discursivamente, dando-lhes suporte e relacionando – como por intermédio de um meio de propagação – unidades definidas como indivíduos, obras, noções ou teorias. Foucault se refere, por exemplo, à preferência de escritores de uma determinada época por certo tema, por esse ser o “espírito da época”. Isso acontece quando os professores escrevem textos que culpabilizam os próprios professores pelas mazelas na educação brasileira, já que parecer ser o “espírito da época” promover a desqualificação do professor, questionar a sua competência, como apontamos na introdução deste trabalho, já que há um mercado de produtos educacionais (livros de formação de professores, *softwares*, canais no *Youtube*) que precisa ser movimentado por esses discursos; esses textos permitem reagrupar uma série de acontecimentos díspares e relacioná-los a um único princípio organizador: a busca por uma gênese, pela origem do problema da educação no Brasil. Isso, de acordo com a noção de mentalidade e espírito “permite estabelecer entre os fenômenos simultâneos ou sucessivos de uma determinada época, uma comunidade de sentidos, ligações simbólicas [...] que fazem surgir, como princípio de unidade e de explicação, a soberania de uma consciência coletiva. (FOUCAULT, 2015, p. 26).

O autor, então, demonstra inquietação diante de tais unidades, diante de certos recortes e agrupamentos que já nos são familiares, e, a partir disso, questiona o conceito de unidade, segundo o qual analogias formais e semânticas permitem que categorias díspares e não contemporâneas podem ser aproximadas, por meio de uma análise de um conjunto de enunciados, a partir daquilo que elas escondem e manifestam. Com base na análise de diferentes unidades, é possível verificar a *irrupção* (termo usado pelo autor) de seu acontecimento, não necessariamente a sua origem secreta, o que justifica o conceito de acontecimento discursivo, dentro do qual se estabelecem complexas relações discursivas, mesmo que em diferentes momentos da história.

Entende-se, então, que o procedimento arqueológico não faz uma separação formal dos conhecimentos, de unidades, mas se propõe a pensar de que maneira eles todos se conectam, e se conectam num exercício de transformação, que não está dado, mas é um efeito de um conjunto de discursos e do modo como os sujeitos passam a pensar esses discursos. Dito isso, importa-nos, para

esta pesquisa, entender que o que transforma um saber em disciplina não é um saber em si, e que esses saberes constituem e atravessam o sujeito-professor, à medida que esse não se inquieta diante dos recortes e agrupamentos que já lhes são familiares e, mais que isso, retroalimenta-os, já que a própria Universidade motiva e valida a produção de textos científicos que lhes perpetuem o sentido e o poder, e ainda coloca essas produções para circular.

Por fim, ainda nesse tópico sobre as unidades do discurso, a última preocupação para retirar do circuito as continuidades irrefletidas por meio das quais se organizam, preliminarmente, os discursos é: contrapor-se a dois temas que, paradoxalmente, estão ligados um ao outro e se opõem. Segundo Foucault (2015)

Um quer que jamais seja possível assinalar, na ordem do discurso, a irrupção de um acontecimento verdadeiro; que além de qualquer começo aparente há sempre uma ordem secreta – tão secreta e tão originária que dela jamais poderemos nos reapoderar inteiramente. Desta forma, seríamos fatalmente reconduzidos, através da ingenuidade das cronologias, a um ponto indefinidamente recuado, jamais presente em qualquer história.(FOUCAULT, 2015,p. 30).

Nesse contexto, o discurso verdadeiro não passaria de um infinito recomeço, uma eterna ocultação. O outro tema se liga ao primeiro pela ideia de que todo discurso manifesto fundamentar-se-ia sobre um já-dito, que não se trata de uma frase já pronunciada, de um texto já escrito, mas num “jamais-dito”

[...] num discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa como um sopro, uma escrita que não é senão o vazio de seu próprio rastro. Supõe-se, assim, que tudo o que o discurso formula já se encontra articulado nesse meio-silêncio, que lhe é prévio, que continua a correr obstinadamente sob ele, mas que ele recobre e faz calar. O discurso manifesto não passaria, afinal de contas, da presença repressiva do que ele diz; e esse não dito seria um vazio minando, do interior tudo o que se diz. (FOUCAULT, 2015, p. 30).

O primeiro ponto subjuga a análise histórica do discurso ao buscar uma origem que se desvencilha de toda determinação histórica; o segundo, ao se limitar a ser escuta de um já-dito que seria, ao mesmo tempo, um não-dito. Esses dois pontos merecem atenção, haja vista que instauram no processo de produção dos discursos um estatuto de “magia” que tanto afeta a forma como as pessoas concebem que um discurso é verdadeiro, como, sob o efeito dessa obscuridade que circunda as origens e os limites dessas unidades, passam a naturalizar esse processo de formação de discursos verdadeiros. No campo do ensino, quando um professor usa textos em suas aulas apenas como forma de ensinar a análise sintática, ele está, na verdade, revelando a perspectiva tradicionalista que adota para ensinar. Os dois pontos desencorajam um movimento arqueológico

em busca de compreender esses efeitos de verdade produzidos sobre as coisas e sobre os discursos e ainda legitimam os dizeres repetitivos, parafrásticos que constituem os textos acadêmicos, indo mais longe, que perpetuam teóricos e teorias.

Uma vez colocadas sob suspensão as formas de continuidade, todo um domínio se encontra liberado, o qual é constituído pelo conjunto de todos os enunciados efetivos (quer tenham sido falados ou escritos), materializados na dispersão dos acontecimentos e na instância própria de cada um. Foucault propõe, assim, tratar de uma população de acontecimentos no espaço do discurso em geral, por meio de um projeto de *descrição dos acontecimentos discursivos* como horizonte para a busca das unidades que aí se formam. Essa descrição é diferente da análise da língua, já que uma língua constitui sempre um sistema para enunciados possíveis, ou seja, um conjunto finito de regras que permite um número infinito de desempenho. Por outro lado, o campo dos acontecimentos discursivos se caracteriza por “um conjunto sempre finito e efetivamente limitado das únicas sequências linguísticas que tenham sido formuladas” (FOUCAULT, 2015, p. 33). Eis o que essa descrição que Foucault propõe analisar e que também interessa para a análise dos dados coletados para esta investigação: “como apareceu um determinado enunciado e não outro em seu lugar?” (FOUCAULT, 2015, p. 33). Essa tese se opõe à história do pensamento, pois, por meio do conjunto de discursos, não se pretende encontrar, além do próprio enunciado, a intenção do sujeito que enuncia, ou ainda, “a sua atividade inconsciente que emergiu involuntariamente do que disse, ou da quase imperceptível fratura de suas palavras manifestas” (FOUCAULT, 2015, p. 33). Diante disso, não se pretende fazer a história do pensamento do professor/autor, isto é, não nos interessa interpretar a escrita do professor como resultado da sua “má formação”, ou do seu “tradicionalismo”, ou de um trabalho fundamentado nos documentos oficiais, como os PCN ou a BNCC. Não é nossa intenção esclarecer sobre a influência que o ProfLetras, ou qualquer outra formação, exerceram na formação desse professor, mas se busca justificativas para a maneira como fazem as seleções: porque não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionados a ele, um lugar que nenhum outro poderia ocupar. Todas essas condições de produção levantadas por Foucault e seu desejo de conhecer os mecanismos que unem e separam unidades discursivas serão importantes para analisar a escrita acadêmica: o que levou um professor a defender a Neutralização da Língua, ou a escrever sobre os alunos de uma escola estadual que não conhecem a leitura prosódica e, portanto, não sabem ler. Por que se concorda com a ideia de que quem não conhece os elementos prosódicos não sabe ler, e que isso tem a ver com a forma

como o professor ensina a leitura? Essa adesão ocorre porque se cai no efeito “é verdadeiro porque é verdadeiro”, ou porque há uma influência de um orientador, ou de uma disciplina com a qual nos identificamos muito, ou porque vivemos um momento de valorização da leitura oral?

Depois de argumentar sobre isso, Foucault escreve sobre “Formações Discursivas”, buscando o que talvez pudesse ser uma unidade na formulação dos discursos, aquilo que poderia conferir-lhes uma certa harmonia. Para isso, ele estabelece quatro hipóteses de regularidades e as refuta.

A primeira delas é sobre **a regularidade dos objetos**. Ao levantar informações sobre as regras de formação dos objetos, Foucault faz três questionamentos: primeiro, se haveria condições de estabelecer a regra a que essa formação está submetida; segundo, que sistema não dedutivo esses objetos puderam se justapor e se suceder para formar um campo de saber; e terceiro, qual o regime de existência enquanto objetos do discurso. Ele conclui que não é possível estabelecer uma unidade do discurso com os objetos que emergem de dentro deles, ou seja, descrever os discursos como um conjunto de enunciados dispersos que falam sobre o mesmo objeto. Com base no exemplo usado pelo autor, temos a ideia do louco, objeto da psiquiatria, mas que não é o mesmo louco estudado na Pré-Revolução Francesa, considerado objeto da moral e internado por comportamentos que contrariavam as regras da vida social. Isso nos permite dizer que a noção de objeto é variável e recebe tratamento diferente ao longo do tempo, isso porque a formação desses objetos está vinculada a regras que permitem a sua emergência, em diferentes momentos da história, regras essas que são medidas e categorizadas segundo práticas diferentes.

De modo paradoxal, definir um conjunto de enunciados no que ele tem de individual consistiria em descrever a dispersão desses objetos, apreender todos os interstícios que os separam, medir as distâncias que reinam entre eles – em outras palavras, formular sua lei de repartição. (FOUCAULT, 2015, p. 41).

Assim, temos que a unidade de um discurso não está fundamentada na existência do objeto, mas no jogo de regras que autorizam, durante um período, o aparecimento de objetos. Então, essa formação dos objetos está diretamente ligada a uma dada formação discursiva, e é assegurada **por um conjunto de relações estabelecidas** entre instâncias de emergência, de delimitação e de especificação.

Em relação à formação dos objetos estudados na área de Letras, interessa-nos investigar sobre essas condições em que eles aparecem, relacionando-os ao conjunto de regras que permitem formá-los como um objeto do discurso e que constituem, assim, sua condição de aparecimento

histórico. Indo além, analisar de que maneira esses objetos se dispersam nos documentos oficiais, nos livros didáticos e, como isso, considerando o que uma formação discursiva é capaz de delinear, atravessa e constitui o que o professor escreve em um texto científico.

A segunda hipótese para determinar um grupo de relações entre enunciados diz respeito à **modalidade enunciativa**. Esta seria uma tentativa de encontrar, em um discurso bastante específico, como o da ciência médica, um certo estilo, um certo caráter constante da enunciação, uma forma própria de produzir seus enunciados. Por exemplo, a partir do século XIX, nota-se que a medicina precisou ficar cada vez mais heterogênea em relação às formas como lidava com a coleta e descrição dos dados, à medida que busca se constituir como ciência e afastar-se do misticismo. Foucault conclui, então, que se existe uma unidade para o discurso, essa unidade não está nos modos enunciativos – no jeito de se enunciar, de se explicar, de se expressar – mas sim, nas regras que tornaram possíveis um certo número de descrições, de coletas e de exposições de dados dentro do campo do saber médico. Ele defende que a medicina passou de um discurso injuntivo/ prescritivo (“Isso faz mal”; “não coma sal”) para um modelo de discurso descritivo (“seu joelho está lesionado”, “o fígado está inflamado”).

Nesse sentido, como essa modalidade enunciativa se materializa no campo da escrita acadêmica na área de Letras? Quando recorremos aos modelos de escrita no estilo deôntico dos discursos sobre o ensino, como, por exemplo, aqueles que defendem que “o professor precisa entender melhor a teoria” ou que “a escola não pode mais tolerar o ensino da gramática na perspectiva tradicional” ou ainda “é necessário se promover cursos sobre a BNCC para que os professores entendam melhor esse documento”.

Seria, assim, necessário encontrar a lei de todas essas enunciações diversas e o lugar de onde vêm. Essa “lei” anunciada por Foucault nos permite reconhecer com mais clareza as propriedades discursivas que participam do que se escreve em textos acadêmicos, já que a formação das modalidades enunciativas, os discursos que produzimos, estão ligados a algumas condições elencadas pelo autor. A começar por “**quem fala**”, o que compreende questões como o *status* do indivíduo, isto é, critérios de competência e de saber, a intenção com que usa determinada linguagem e profere certo dizer; além disso

Compreende, também, um sistema de diferenciação de relações (divisão das atribuições, subordinação hierárquica, complementariedade funcional, demanda, transmissão e troca de informações) com outros indivíduos e outros grupos que têm eles próprios seu *status* (com o poder político e seus representantes, com o Poder Judiciário, com diferentes corpos profissionais, com os grupos religiosos e, se for o caso, com os sacerdotes). Compreende, também, um certo número de traços que definem seu funcionamento em relação ao

conjunto da sociedade (**o papel que se reconhece no médico, conforme seja chamado por uma pessoa, ou requisitado, de maneira mais ou menos obrigatória, pela sociedade, conforme exerça uma profissão, ou seja, carregado de uma função.** (FOUCAULT, 1969 p. 62; grifos nossos).

Todos esses elementos também determinam o direito que esse sujeito “que fala” tem de intervir e de tomar decisões diante dos fatos. Quando “quem fala” é o professor, o seu valor enquanto profissional, a eficácia do seu dizer, seus próprios “poderes” dentro da sociedade constituem um personagem, definido por um *status*, ora reivindicando para si o poder de produzir novos saberes, ora atribuindo a outrem a capacidade e o direito de fazê-lo.

Ainda sobre as leis que modalizam os enunciados, temos também os lugares institucionais. Foucault usa como exemplo o lugar institucional em que o médico obtém o seu discurso, e onde esse encontra sua origem legítima e sua aplicação (seus objetos específicos e seus instrumentos de verificação). No que diz respeito a esse lugar descrito pelo autor, como o hospital, um local, segundo ele, de uma observação constante, sistemática, codificada, assegurada por pessoal médico diferenciado e hierarquizado, e que pode, assim, constituir um campo quantificável de frequências, parece-nos relevante pensar na Universidade como um lugar institucional: se o hospital parece ser um lugar a partir de onde as práticas médicas garantem aos médicos um certo status, a Universidade parece ser um local de legitimação e de apoio para o discurso sobre a falta de formação do professor e a sua relação com o fracasso da escola e que, portanto, também garantem ao professor um certo *status*.

Ao elencar as três instâncias que influenciam mais diretamente na formação do professor, Barzotto (2011) fala sobre a Universidade, o Estado e a Escola. Segundo ele, a universidade “é responsável pela formação dos professores e é a instituição reconhecida como lugar privilegiado de produção e sistematização de conhecimentos”. Segundo o autor, a Universidade, muitas vezes, elabora propostas de ensino e torna acessível aos professores o conhecimento produzido, atendendo a uma demanda do Estado. É o lugar onde se produz e se sistematiza o conhecimento; os professores universitários resumem, simplificam e condensam teorias de modo a criar um material que, segundo o que eles acreditam, é acessível ao professor. Isso tudo à luz das necessidades do Estado e, muitas vezes, atendendo às questões políticas. O autor defende não só que esse material chega às escolas com força de lei, diminuindo, desse modo, a autonomia e a participação do professor nas decisões da escola e aumentando o controle do Estado, como também que essas instituições de nível superior, de modo geral, não promovem ao professor em formação uma

iniciação na produção de conhecimento, e não oportuniza um contato maior com os meios de produção de pesquisa inovadora na área em vai trabalhar.

Situando a modalidade enunciativa na situação nas leis que modalizam os enunciados, é importante pensar na relação entre o hospital e o médico e na Universidade e o professor, no que diz respeito à produção de discursos, sua validade e poder de dispersão. O papel que se reconhece no professor por uma pessoa, ou pela sociedade, conforme exerça seu trabalho, está diretamente relacionado ao *status* que a Universidade o confere ao longo de sua formação.

Como não foi possível descrever uma unidade discursiva a partir do objeto, tampouco dos modos de enunciação, Foucault se voltou para a **regularidade dos conceitos** dentro dos discursos, para a maneira como são formados. Entretanto, quando analisa, na área das ciências humanas, uma disciplina como a Gramática, ou a economia “... o jogo de conceitos que vemos aparecer não obedece a condições tão rigorosas: sua história não é pedra por pedra, a construção de um edifício...” (FOUCAULT, 2015, p. 68). Isso implica dizer que correntes teóricas diferentes concebem conceitos diferentes sobre o mesmo objeto, que por vezes chegam até a ser opor; não há, portanto, coerência entre a relação dos conceitos no mesmo discurso, pois em cada escola de pensamento, ou até mesmo na mesma escola de pensamento, em momentos diferentes, há conceitos que se opõem a outros ou que são completamente incompatíveis. A construção de um conceito não é, para o autor, uma forma de arquitetura dedutiva, e nem se baseia num jogo dicotômico entre hipótese e verificação, aceitação e refutação, lei teórica e aplicação. O que ele propõe é que o conceito é construído a partir de suas formas de sucessão e coexistência, o que permite relacionar os diferentes conceitos em momentos e locais distintos, concebê-los como conjunto plural por meio do qual se pode alcançar uma singularidade, por procedimentos de intervenção que autorizem a formação de um conceito dentro de inúmeras possibilidades de relações. Mais uma vez, Foucault questiona essa busca por uma unidade discursiva, defendendo que para descrever uma certa unidade baseada nos conceitos é necessário analisar a sua emergência e as regras que possibilitam a sua dispersão. Se não há unidade na formação desses conceitos, isso significa dizer que, quando se usa um conceito ou um grupo de conceitos em um texto científico, é importante ter ciência sobre essas regras que permitiram sua emergência e sua dispersão; isso demonstra a relação de quem escreve o texto com os teóricos que elaboraram os conceitos utilizados, o que implica, inclusive, levar em consideração fatores históricos e ideológicos que compõem a nossa relação com aquele saber.

Por fim, a última tentativa de verificar uma unidade foi colocada em prática a partir dos temas, teorias e das estratégias utilizadas em um discurso. Foucault conclui que não há nenhum tipo de identidade ou de persistência entre eles. Como exemplo, Foucault se vale do discurso das ciências naturais, a partir do conceito de evolucionismo: até o século XVIII, era mais relacionado com uma ideia de evolução linear, que era somente interrompida por catástrofes naturais; mas, no século XIX, foi modificada por Darwin, que passa a observar a evolução a partir de relações descontínuas das espécies com o meio em que viviam.

Foucault considera mais produtivo, então, observar a dispersão das escolhas estratégicas dos temas, dos desenvolvimentos, ou seja, de buscar um campo de possibilidades para diferentes teorias e posicionamentos diferentes num dado discurso. É melhor, então, a dispersão enquanto sistema, ao invés da unidade.

Mais do que buscar a permanência dos temas, das imagens e das opiniões através do tempo, mais do que retrazar a dialética de seus conflitos para individualizar conjuntos enunciativos, não poderíamos demarcar a dispersão dos pontos de escolha e definir, antes de qualquer opção, de qualquer preferência temática, um campo de possibilidades estratégicas? (FOUCAULT, 2015, p. 45).

Discurso é dispersão, e não uma unidade. Ao rejeitar cada uma das hipóteses sobre a unidade dos discursos, Foucault deixa claro que o sistema de dispersão carrega consigo uma dada formação discursiva:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva. (FOUCAULT, 2015, p. 47).

Essas formações discursivas são formadas por regras definidas a partir das condições e dos elementos descritos acima: os objetos, os enunciados, os conceitos e as estratégias a que estão submetidos. Então, para Foucault, e agora para nós na investigação sobre autoria no campo da docência, o que interessa não é um objeto em si – o discurso como texto – mas o discurso enquanto conjunto de enunciados regido por algumas regularidades, as quais, por sua vez, são descritas numa formação discursiva e que existe na medida em que há regras de formação que lhe dá suporte e possibilita sua existência, concedendo os objetos, os modos de enunciação, os conceitos e as escolhas estratégicas uma certa emergência possível na superfície do discurso. Além disso, temos aqui que o sujeito é um espaço que pode ser ocupado por diversos indivíduos que se constituem

pelas/nas relações que essa formação discursiva pode fornecer e se relacionam com os outros sujeitos através das diferentes possibilidades de emergência de enunciados.

Portanto, eis que construímos aqui um caminho a ser percorrido ao longo da leitura dos textos produzidos pelos professores, sujeitos desta pesquisa. Norteados pela ideia de sujeito e de formação discursiva, adentramos no modo de análise que fundamenta este trabalho, considerando a história, as disputas, as relações de poder e todas as construções que esses elementos possibilitam: a proposta será analisar os artigos como acontecimentos, para identificar as formações discursivas que eles manifestam e em qual prática discursiva eles se inserem. Isso tudo nos coloca diante de outra questão: **A Ordem do Discurso**, sobre o que discutiremos na subseção a seguir.

2.3 AUTORIA E DISCURSOS: a ordem das entrelinhas

Nesta subseção, discutiremos alguns procedimentos de controle e de regulação da produção dos discursos com base na obra **A ordem do Discurso** (1969), em que Michel Foucault apresenta a ideia de que em toda sociedade existem procedimentos que controlam, selecionam, organizam e redistribuem a produção dos discursos. Dividimos a seção em duas subseções, uma para falar sobre o que o autor chama de procedimentos externos de controle e outra para o que ele explica como sendo procedimentos internos. Tais procedimentos têm por objetivo “conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 1969, p. 9). Dessa primeira ideia apresentada pelo autor, interessamos a noção de que toda produção discursiva – seja oral ou escrita – é regulada; podemos afirmar, então, que as produções escritas na universidade não são reguladas apenas pelos mecanismos de seleção e interpretação, pelas escolhas de palavras, conceitos e pensamentos de quem está escrevendo, mas que, quando se produz um texto científico, há procedimentos sociais, materializados em discursos, que interferem nessas escolhas, assim como nos efeitos de sentido produzidos pelo que está sendo escrito. Isso porque esses textos, sobre cujos “poderes e perigos” seguiremos refletindo, são produzidos em um determinado lugar de produção de saberes, sobre os quais também precisaremos discutir.

Foucault classifica os procedimentos de controle do discurso em internos e externos. Os externos são o de *exclusão*, *segregação da loucura* e *vontade de verdade*. Os procedimentos internos são o *comentário*, o *autor* e a *disciplina*.

2.3.1 Procedimentos externos de controle

O primeiro dos procedimentos é a *exclusão*. Foucault chama a atenção para os procedimentos de exclusão, dentre os quais ele destaca a interdição, o que regula nosso dizer a ponto de determinar o que temos ou não o direito de dizer e em que circunstâncias estamos autorizados a dizer. O lugar desse dizer, então, é um privilégio exclusivo a quem está na posição de enunciar. É possível aproximar os procedimentos de interdição aos movimentos de escrita acadêmica dos professores formados em Letras ora analisados, cujo lugar do dizer como professor – do 6º ano do Ensino Fundamental, de uma escola estadual, por exemplo – não parece ter prestígio suficiente para ocupar um lugar de privilégio, uma vez que esse sujeito é considerado, atualmente, como um profissional com qualidade técnica questionável. Coloca-se sob suspeição a prática docente por meio de discursos que, por exemplo, responsabilizam o professor pela falência da educação brasileira.

Essa situação não deixa de ser um fator importante para o jogo de escrita que envolve os procedimentos que constituirão o texto, uma vez que, mais do que “não poder tomar a palavra”, o que entre em cena é “ter que dizer certas palavras” quando assumimos o lugar de quem escreve um texto.

Foucault (1969), ao associar a produção de discursos ao desejo e ao poder, diz que “[...] e visto que – e isso a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar” (FOUCAULT, 1969, p. 10).

Dito isso, importa-nos pensar como essa relação entre produção de discurso e poder se materializa na escrita do professor quando esse volta à universidade em busca de continuar sua formação, e como suas palavras revelam ou ocultam o seu objeto de desejo.

O segundo dos procedimentos de controle externo é a *segregação*. Além do procedimento da interdição, Foucault apresenta a ideia de separação ou rejeição. Para discorrer sobre tal procedimento, o autor, por meio da oposição entre razão e loucura, tece considerações do que ele chama de “palavra do louco”. Na perspectiva foucaultiana, o louco, desde a Idade Média, é aquele cujo discurso não circula como o dos outros. A condição de louco anulava ou descredibilizava a sua palavra, “não tendo verdade, nem importância, não podendo testemunhar na justiça, não podendo autenticar um ato ou um contrato[...]” (FOUCAULT, 1969, p. 11); por outro lado, paradoxalmente, podia-se atribuir a essa mesma palavra rejeitada “poderes estranhos”, como o de

dizer uma verdade escondida, o de anunciar o futuro, o de enxergar “com ingenuidade” aquilo que a sabedoria já posta não conseguir perceber, de modo que, durante séculos, na Europa inteira, a palavra ou não era ouvida, ou, por oposição, o era como palavra “de verdade”, aquela na qual “...se decifrava uma razão ingênua ou astuciosa, uma razão mais razoável do que a das pessoas razoáveis...” (FOUCAULT, 1969, p. 11). A Igreja e a sociedade participavam ativamente dessa dualidade: de um lado, a Igreja sacralizava a palavra do louco, alegando que esse era um ser possuído por entidades, e a sociedade (sobretudo a burguesia) a excluía, pois o louco era aquele que deixava a cidade mais feia e fétida. Isso nos permite entender que a palavra oriunda da loucura tinha sua caracterização determinada, ou pela sensibilização da sociedade, ou pelo poder das instituições, de acordo com o poder e o valor que essa palavra atribuía àquele que dela se beneficiasse.

De uma forma ou de outra, rejeitada ou secretamente revestida de razão, a palavra do louco não existia, de fato. E mais ainda: era pelas palavras que se reconhecia a loucura do louco; era nelas que se constituía o lugar de separação e, sobre esse lugar de separação, interessa-nos saber, nesta pesquisa, que nele ao louco a palavra só era dada simbolicamente.

E a palavra do louco, hoje, ainda se encontra nesse mesmo lugar de separação; a Psicanálise e a Psiquiatria, por exemplo, podem até suscitar a ideia de que agora essa palavra é aceita, é válida e que dela se constituem sentidos, refazem-se caminhos e percursos. Entretanto, Foucault adverte que quando se toma ciência dos mecanismos que habilitam, que autorizam alguém – um psicólogo ou um psiquiatra – a escutar essa palavra, e daqueles mecanismos que dizem ao paciente sobre sua necessidade de buscar alguém que lhe escute, sejam as palavras faladas, sejam as retidas, podemos supor que a separação agora só é exercida de outro modo, por meio de novas instituições e provocando novos efeitos de sentido; isso porque a escuta ainda se exerce pela manutenção da censura e “se é necessário o silêncio da razão para curar os monstros, basta que o silêncio esteja alerta: eis que a separação acontece” (FOUCAULT, 1969, p. 13).

Com base nesse raciocínio, a figura análoga a do louco, na contemporaneidade, é a do professor, sobretudo do que trabalha no Ensino Básico, cuja palavra é ora simbolicamente aceita, ora rejeitada, movimento esse regulado pela sociedade e por diferentes instituições. A palavra desse professor doutrinador é, por vezes, revestida de um poder de contágio, quase místico, quando se toma como exemplo a defesa de uma “escola sem partido”, pois a sociedade teme no que a palavra do professor pode transformar seus filhos, como se o perigo estivesse muito mais no que o professor

diz em sala de aula, do que o que dizem os livros didáticos, por exemplo, ou nos documentos oficiais, ou ainda nas decisões tomadas pela gestão da escola, principalmente, na rede particular de ensino; embora pareça que se lhe está atribuindo poder, é justamente esse contexto que justifica a sua interdição, a sua invalidação: “é pela palavra que se reconhece a loucura do louco” e, uma vez reconhecida, a separação acontece. De maneira parecida, a palavra do professor do Ensino Básico é simbolicamente aceita quando os seus escritos acadêmicos são, por assim dizer, quase testemunhos da validade e da importância de conceitos, de teóricos e de teorias que movimentam o mercado de livros, que dão visibilidade a certos autores e que contribuem para o planejamento estratégico de manter a educação em eterno “estado de falência”. Dizemos simbolicamente porque é uma aceitação regulada por discursos associados ao desejo e ao poder, não de quem escreve o texto, mas das instituições que se beneficiam desse dizer- logo, a palavra não é dele, ela, de fato, não existe.

Essas separações são, nas palavras de Foucault, modificáveis e estão em perpétuo deslocamento, sustentadas por um conjunto de instituições que as impõem e as reconduzem; separações que não são exercidas sem pressão.

Seguindo ainda essa mesma linha de pensamento, o autor nos apresenta uma terceira forma de controle da exclusão da palavra do outro: a separação entre o que é verdadeiro ou falso. Foucault questiona qual é essa – em suas palavras – vontade de verdade que, por meio de discursos, atravessa tantos séculos da nossa história; ele questiona também sobre qual tipo de separação determina nossa vontade de saber, que parece ser regida por um sistema de exclusão historicamente constituída nas e pelas instituições. Para a discussão proposta nesta pesquisa, interessa-nos ressaltar que essa vontade de saber não é estática e saber sobre seus deslocamentos ao longo da história ajuda-nos a constituir a figura do professor como autor dos seus textos. O primeiro deslocamento apontado por Foucault é o da enunciação para o enunciado. Para compreender melhor essa mudança, remetemo-nos ao século VI, quando, para os poetas gregos, o discurso verdadeiro), pelo qual se tinha respeito e temor, e ao qual era necessário submeter-se, era o discurso pronunciado por quem era de direito e conforme determinado ritual.

era o discurso que pronunciava a justiça e atribuía a cada qual sua parte; era o discurso que, profetizando o futuro, não somente anunciava o que se ia passar, mas contribuía para a sua realização, suscitava a adesão dos homens e se tramava assim como o destino. (FOUCAULT, 1969, p. 15).

Um século depois, a verdade reside não mais no próprio discurso, mas no que ele dizia; desloca-se, portanto, do “ato ritualizado, eficaz e justo para o sentido que ele constitui, para a sua forma, seu objeto, sua relação e sua referência” (Foucault, 1969). Eis que se consolida uma nova forma de separação entre o discurso verdadeiro e o discurso falso – o discurso verdadeiro deixa, então, de ser o discurso desejável, visto que não está mais ligado ao exercício de poder.

Essa divisão está em constante deslocamento, como se pode pensar nas mudanças propostas pela ciência, as quais podem ser consequência de uma descoberta, assim como também podem resultar do surgimento de novas formas de vontade de verdade, que é um dos sistemas de exclusão, e se apoia sobre um suporte institucional; ela é reforçada e reconduzida, segundo Foucault, por todo um conjunto de práticas e, mais profundamente, pela maneira como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e até mesmo atribuído. “Enfim, creio que essa vontade de verdade, assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos uma espécie de pressão e como que um poder de coerção” (FOUCAULT, 1969, p. 18).

No que diz respeito aos textos acadêmicos assinados por professores, sujeitos dessa pesquisa, eles podem estar constituindo um espaço em que as propostas e os discursos resultam de vontades de verdade, reforçadas e reconduzidas por esses textos, apoiadas sobre um suporte institucional (escola/ universidade); e o professor, ao escrever, pensa estar produzindo um discurso verdadeiro, fundamentado em suas experiências e descobertas, mas na verdade, seu dizer materializa preceitos ou teorias sobre a falência da escola, a precariedade do ensino e como tudo isso é responsabilidade do professor, ou se propõem ainda a prescrever fórmulas de ensino de língua baseado em gêneros textuais; tudo o que transforma o dizer do professor em uma palavra autorizada por estar revestida de um discurso verdadeiro.

Assim, só aparece aos nossos olhos uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal. E ignoramos, em contrapartida, a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade, **lá justamente onde a verdade assume a tarefa de justificar a interdição e definir a loucura.** (FOUCAULT, 1969, p. 20, **grifos nossos**).

As noções de vontade de verdade de interdição e de separação precisam ser levadas em consideração ao analisarmos os textos escritos por professores, como elementos exteriores ao texto, mas que interferem na seleção, na interpretação e nas tomadas de decisão que constituem o dizer

dos sujeitos desta pesquisa, já que funcionam como procedimentos de controle e de delimitação de discursos.

2.3.2 Procedimentos internos de controle

Foucault isola outro grupo de procedimentos, aos quais ele chama “internos”, já que são os discursos eles mesmos que exercem seu próprio controle; são os procedimentos de rarefação dos discursos, que funcionam como princípios de classificação, de ordenação, de distribuição, como se se tratasse, agora, de submeter outra dimensão do discurso: a do acontecimento e do acaso.

Para começar a apresentar esse novo grupo de procedimentos, Foucault (1969) fala sobre o comentário

Suponho, mas sem ter muita certeza, que não há sociedade onde não existam narrativas maiores que se contam, se repetem e se fazem variar; fórmulas, textos, conjuntos ritualizados de discursos que se narram, conforme circunstâncias bem determinadas; coisas ditas uma vez e que só se conservam, porque nelas se imagina haver algo como um segredo ou uma riqueza. (FOUCAULT, 1969, p. 21)

O autor supõe que há, muito regularmente nas sociedades, o que ele considera um *desnívelamento* entre os discursos, ou seja, há aqueles que “se dizem” nos momentos cotidianos de interação e que passam com o ato mesmo que os pronunciou, e aqueles que estão na origem de dizeres que os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que são ditos por indefinidas vezes e permanecem ditos e estão ainda por serem ditos. Entre os níveis, não há uma rigidez em suas composições, do tipo que determine que há discursos claramente fundantes, e os que repetem, glosam ou comentam. Às vezes textos maiores desaparecem e os comentários assumem o primeiro lugar. Apesar dessa falta de rigidez, as funções de tais discursos permanecem e o desaparecimento desse desnívelamento pode ser considerado um jogo com vistas não a suprimir a relação ela mesma, mas a anular um dos termos da relação, a qual não deixa de se transformar ao longo da história, assumindo formas múltiplas e divergentes.

Importa destacar que, com base em uma ideia mais geral de comentário, o desnível entre texto primeiro e texto segundo desempenha dois papéis que são solidários: de um lado porque devido ao estatuto de texto primeiro, a sua permanência, seu lugar de discurso sempre reutilizável, o sentido múltiplo ou oculto que lhe é possível atribuir permitem a criação, por indefinidas vezes, de novos discursos; fundam, segundo Foucault, uma possibilidade infinita de dizeres. Entretanto, por outro lado, ao comentário, independentemente das técnicas empregadas, cabe o papel de dizer

enfim o que já estava articulado silenciosamente no texto primeiro, isto é, dizer pela primeira vez aquilo que já havia sido dito e repetir incansavelmente aquilo que, no entanto, não havia sido dito jamais.

Sobre este primeiro procedimento de rarefação do discurso, o comentário, há três questões importantes a se destacar quando pensamos na escrita acadêmica sobre a qual abordamos neste trabalho. A primeira questão é a ideia de que o desnível entre o texto primeiro e o texto segundo pode desaparecer, com o intuito de anular um dos termos da relação. Nos textos acadêmicos, têm-se encontrado essa *nulidade* de um dos níveis, quando se pensa na forma como as paráfrases são constituídas, por exemplo; se entendermos que o texto primeiro, isto é, o discurso fundante, seria do autor que criou a teoria, a concepção, o conceito apresentado para a composição do artigo, muitas vezes os procedimentos de escrita escamoteiam o dizer do texto primeiro, de modo que se estabelece uma possibilidade de que parte daquele dizer é um dizer próprio de quem está escrevendo o texto, e não uma forma de comentário. Entende-se aqui que o desaparecimento do desnivelamento entre os discursos pode favorecer escritas plagiárias e comprometer uma das características da função-autor, quer dizer, o reconhecimento de que há alguém responsável por aquele dizer, que assinou aquele texto e que, portanto, é detentor dos créditos pelo que disse. A maneira como se escreve um texto acadêmico, considerando o desnível entre os textos diz muito sobre a forma como aquele que escreve se relaciona com os autores da área em que atua e com o dizer desses teóricos.

A segunda questão a ser destacada é o número indefinido de possibilidades de dizeres que emergem dos textos primeiros. Essa ideia coincide com o que o próprio Foucault (1969) apresenta em seu livro **O que é um autor?**, quando ele defende que “autores são fundadores de discursividades” (1969, p. 281), ou seja, quando cita Feud e Marx, o autor considera que autores como eles “não tornaram possível um certo número de analogias, eles tornaram possível (e tanto quanto) um certo número de diferenças. Abriram espaço para outra coisa diferente deles e que, no entanto, pertence ao que eles fundaram” (Foucault, 1969, p. 281). Essa ideia favorece a elaboração de novos dizeres e, a partir de concepções já construídas e estabelecidas na área, pensar em novos conhecimentos, relacionar com novas realidades, atestando ou até refutando o que já está posto. Um exemplo que poderíamos considerar “fundador de discursividade” na área do ensino da língua é caso das ideias de Dialogismo e Polifonia, propostas por Bakhtin, a partir das quais foram produzidos muitos outros saberes sobre o estudo de língua com base em textos, e a partir do qual

o ensino de língua passou a se inserir mais no campo do Interacionismo. Os textos acadêmicos que investigam os textos que circulam nos meios digitais, conhecidos como gêneros midiáticos, ou cultura midiática dos textos, é um saber novo, atual, mas que não sai da aba de Bakhtin. Para dar outro exemplo de comentário, tomemos como exemplo, os textos que investigam assuntos como “A objetificação da mulher nas obras de Jorge Amado”, ou “A segregação racial em Monteiro Lobato”. Essa fórmula de comentário sempre esteve lá, sempre já dito, mas alguém precisava vir e apontar – porque em certo sentido não estava lá até que um novo enunciado viesse para evidenciá-lo.

O que defendemos aqui, somando ao que Foucault afirma, é que nem sempre o dizer produzido a partir do texto primeiro é uma forma de comentário, ou seja, nem sempre está articulado silenciosamente com o texto primeiro; é possível que se crie conhecimento além do que já foi dito, pensado pelos teóricos consagrados em uma determinada área do saber.

Por outro lado, e esse seria o terceiro ponto que merece nosso destaque, esse procedimento de escrita que, embora não a consideremos totalmente verdadeiro, também não o descartamos, haja vista que muito do que se produz hoje na academia é resultado de movimento repetidor de escrita; uma produção baseada em processos que favorecem o desaparecimento do desnível entre os discursos e que tem um estatuto de novo em virtude, inclusive, do que já se aceita como produção de um conhecimento que vai além do que já foi dito mas que, na verdade, reproduz, de forma silenciosa e aparentemente ingênua, os dizeres que temos no texto primeiro.

Passamos agora ao segundo procedimento de controle interno do discurso, o da disciplina, que, segundo Foucault (1969, p. 30) tem como ponto de partida aquilo que é requerido para a construção de novos enunciados. Para que exista uma disciplina, é necessário que haja a possibilidade de formular – tantas vezes quantas possível – proposições novas. Contudo, uma disciplina não é simplesmente o conjunto de tudo o que pode ser dito de verdadeiro sobre alguma coisa, tampouco um agrupamento de tudo o que pode ser aceito referindo-se a um mesmo dado, em virtude de um princípio de coerência ou de sistematicidade. “Para pertencer a uma disciplina uma proposição deve poder inscrever-se em certo horizonte teórico”. (FOUCAULT, 1969, p. 33). Em suma, uma proposição, para fazer parte de um conjunto de uma disciplina, deve preencher exigências complexas e pesadas; antes de ser considerada verdadeira ou falsa, deve encontrar-se, conforme M. Canguilhem (*apud* FOUCAULT, 1969, p. 34), “no verdadeiro”, o que significa

obedecer às regras de uma “política discursiva” que devemos reativar em cada um de nossos discursos.

A disciplina, conforme considera Foucault, é mais um princípio de controle da produção de discurso, haja vista que fixa limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reutilização permanente das regras, por isso podemos aceitar que essa forma de controle exerce uma influência expressiva na escrita acadêmica, à medida que, em se tratando de textos circunscritos numa dada área do saber, eles precisam “respeitar” os limites impostos por essas regras, que determina uma reutilização permanente do que já está dito; é preciso que aquilo que se escreve esteja inserido “no verdadeiro”, obedecendo à política discursiva que valida – ou não – que uma dada proposição seja legitimamente parte da área na qual pressupõe estar inserida. Isso nos autoriza dizer que a área de Letras já tem, em seu universo discursivo, os “textos primeiros” que põe para circular e para funcionar os saberes que são reativados em cada trabalho produzidos, e que assim o são para poderem ser aceitos como verdade. Como exemplo do funcionamento da disciplina, nessa perspectiva, temos as produções de trabalhos calcados na repetição do procedimento da “sequência didática”. Quando se escreve sobre esse tema, pode-se repetir esse mesmo conjunto de regras, mas aplicadas em contextos diferentes (diferentes gêneros, diferentes séries, diferentes escolas) é a condição para que sejam inseridas “no verdadeiro”. Tanto o comentário como a disciplina são formas de se dizer “o novo”; a diferença é que o comentário é uma forma de produção de conhecimento que se constitui a partir de um “já dito”, de um silêncio que precisa de alguém para dar-lhe a voz, mas que já pré-existia. E a disciplina se instaura a partir do que é verdadeiro na área, do que é “bem aceito”; os textos acadêmicos, então, circulam em nosso meio como aquelas narrativas, que circulam nas sociedades contando histórias em forma de comentários, que se repetem e se fazem variar; conjunto ritualizados de discursos que se tornam “[...] palavra de Evangelho, encerrando inesgotáveis tesouros de sentido e merecendo ser indefinidamente relançado, recomeçado, começado.” (FOUCAULT, 1969, p. 24).

Foucault também fala de um terceiro grupo de procedimentos que permite o controle dos discursos, é aquele que determina as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que o pronunciam um determinado número de regras, impedindo, assim, que todo mundo tenha acesso a eles: a rarefação, e, dessa vez, é dos sujeitos que falam.

Ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo. Mais precisamente: nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e

diferenciantes), enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos e postas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala (FOUCAULT, 1969, p. 37).

É certo, então, que toda troca e toda comunicação atuam no interior de um sistema complexo de restrições, cuja forma mais superficial e visível é constituída pelo que Foucault chama de ritual. É esse que define quais qualificações devem ter os indivíduos que se propõem a falar (os quais devem ocupar, no jogo de um diálogo, determinada posição e formular determinado tipo de enunciado); é esse ritual que define o que esse indivíduo faz, em que circunstância, assim como todo conjunto de signos que devem acompanhar o discurso. E, mais importante: ele determina a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites do seu valor de coerção. Os discursos que constituem os textos acadêmicos não podem ser dissociados dessa prática de um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos. Esse professor, que atua no ensino básico, sujeito deste trabalho, ao assumir o lugar de autor de um texto acadêmico precisa assegurar o seu lugar na ordem do discurso e esse fato não pode escapar das análises de suas produções.

Da mesma maneira, não pode ficar de fora do nosso horizonte teórico, a ideia de uma certa “sociedade do discurso”, isto é, grupos doutrinários, os quais difundem doutrinas por cuja partilha um número inimaginável de indivíduos reconhece a sua relação de pertença sob a única condição de reconhecer as mesmas verdades e aceitar certa regra (mais ou menos flexível) de conformidade com os discursos validados. A perspectiva de doutrina, proposta por Foucault, une-se a nossa, nesta pesquisa, no momento em que o autor propõe que a “pertença doutrinária” questiona ao mesmo tempo o enunciado e o sujeito que fala: questiona o sujeito que fala e um através do outro, na medida em que essa doutrina funciona sempre como um sinal, uma referência de pertença prévia (pertença de classe, de status social ou de raça, de nacionalidade, de resistência ou de aceitação).

Colocamos em cena, aqui, o sujeito-professor, o qual, dentro desse contexto de doutrinas partilhadas, tem o seu dizer ligado a certos tipos de enunciação e proibido, conseqüentemente, de outros. Consideramos que a universidade constitui um grupo doutrinário e a quantidade de textos produzidos nessas instituições, que são escritos para corroborar a ideia de despreparo do professor do Ensino Básico, institucionalizando uma relação direta e imediata entre a precária formação do professor e os fracassos vivenciados pela escola. Isso passa a ser uma razão para se questionar o sujeito que fala, o qual, então, tem seu discurso controlado pelas doutrinas com as quais compartilha e, por uma relação de pertença a uma classe que vem sendo desautorizada e

descredibilizada por esse movimento, o qual materializa a dupla sujeição que a doutrina promove: a dos sujeitos que falam aos discursos e dos discursos ao grupo dos indivíduos que falam. Desse modo, temos que os professores produzem discursos que os oprimem enquanto classe, e os discursos produzidos seguem-nos oprimindo. Por isso, cabe pensar se as produções acadêmicas podem assumir esse caráter doutrinário. Será que, de certa forma, a produção de um procedimento disciplinar, como a escrita de textos sobre sequência didática, de forma massiva, torna-se doutrinária? Nessa perspectiva do posicionamento doutrinário, Eufrásio (2014, p. 137) usa a palavra dogma, afirmando que “um posicionamento dogmático repete o discurso autorizado sem refletir sobre o lugar de poder que o mesmo ocupa[...]”. Um sintoma claro de “doutrinarização” do ensino dos gêneros textuais, por exemplo, é quando nos trabalhos acadêmicos não há aplicação, não há descrição de uma aula, ou de uma atividade; a aceitação da verdade não requer mais o dado, portanto, estamos fora da disciplina, já na repetição de um dogma.

Sobre essa questão, falaremos um pouco mais na seção a seguir.

3 AUTORIA E A HETEROGENEIDADE

Esta seção trata da palavra no viés linguístico-discursivo e está dividida em quatro subseções. Seleccionamos três autores para tratar da palavra na perspectiva linguístico-discursiva. Na seção anterior, pudemos pensar um pouco em onde as palavras nascem, como são colocadas para circular. Nesta, a ideia é pensar em que medida elas passam a ser “nossas”, como elas transpõem o limite entre o “eu” e o “outro” que constituem os nossos discursos. Para isso, apresentamos algumas discussões propostas por Bakhtin em duas de suas obras, **Problemas da Poética de Dostoiévski** (2015) e **Marxismo e Filosofia da Linguagem** (2014). Além de Bakhtin, mas ainda na esfera da polifonia e da realização da palavra materializando muitas vozes, dialogamos também com Ducrot, **O Dizer e o Dito** (1987), e Authier-Revuz (1989 e 2004).

3.1. DISCURSO E POLIFONIA: uma nova constituição de autoria

Norteados pelos questionamentos levantados nesta pesquisa, entendemos que a construção do romance de Dostoiévski, pensado pelo viés polifônico e dialógico de Bakhtin, pode nos ajudar a fazer algumas inferências sobre a constituição dos textos científicos escritos por professores. Isso porque, no movimento de escrita acadêmica, esse professor, ao citar teóricos para construir a sua argumentação, tal qual o narrador insere as personagens para construir a história, coloca em cena outras vozes, e a maneira como ele se relaciona com elas é que vai nos permitir tecer considerações sobre a sua função-autor, e, mais ainda, fazendo um paralelo, podemos questionar se quando quem escreve um texto acadêmico cita um teórico, ele está dando voz a um ser dotado de uma consciência, nos termos de Bakhtin, plenivalente e equipolente, ou ele dá voz a um locutor cuja palavra é integrada, consumida pela “visão artística” do autor do texto, assentando-se nela de forma monológica? Se o texto é construído de maneira polifônica, não há dúvida de que existem duas consciências, a do autor e a do personagem (a do citante e a do citado). Mas se o texto for monológico, o que isso diz da leitura que o autor citante faz do autor citado? Ou quer dizer que o autor citante lê, desde o início, os autores que consulta sem reconhecer-lhes uma consciência equipolente, capturando deles apenas o que interessa ou se coaduna com sua própria visão de mundo? A partir dessas perguntas nesta seção, traçaremos um paralelo entre o narrador em Dostoiévski, que movimenta as personagens e o professor que articula os teóricos em seus textos.

Comecemos pelo primeiro questionamento a que essa pesquisa visa responder sobre a constituição da função-autor nos textos científicos escritos por professores. Se partimos do pressuposto de que todo texto acadêmico deve ser monológico, propomo-nos a investigar a maneira como quem escreve o texto se relaciona com as vozes dos teóricos que cita. Para isso, cabem, inicialmente, algumas considerações sobre a poética de Dostoiévski e uma retomada de pontos importantes sobre a função-autor, conceito discutido na seção 2, e na subseção 2.1 deste trabalho.

Problemas da poética de Dostoiévski (2015) apresenta-nos uma ideia de autoria que rompe com as concepções teórica da época, já que o autor ocupa uma posição de total distanciamento em relação à consciência dos personagens, assumindo, então, um grau de objetividade em relação aos espaços criados pelo autor e às personagens que neles habitam. Esse ponto de vista a partir do qual ele representa seus personagens demarca um novo momento para a criação literária: o momento em que se reconhece o fato de a narrativa do autor e a do herói não estarem separadas por fronteiras nítidas como uma nova especificidade característica da criação de Dostoiévski. Ele narrava a trajetória do herói a partir de si mesmo, mas usando a linguagem do herói e com base na compreensão do próprio herói. Isso revela a sua capacidade de reproduzir o mundo psíquico alheio, o que passa a ser o ponto essencial para o estudo da obra proposto por Bakhtin, que busca explicar o que é a polifonia da obra de Dostoiévski.

Para isso, ele parte da hipótese de que as personagens de Dostoiévski demonstram independência interior em relação ao autor na estrutura do romance, a qual, em determinados momentos, permite-lhes até mesmo rebelar-se contra seu criador. Essa independência, contudo, manifesta-se em face a tudo o que limita a sua condição de *persona*, a sua independência psicológica e intelectual e suas individualidades de seres do mundo. Essas limitações procurariam resolver tudo no âmbito de uma única consciência – a do próprio autor, e transformariam essas personagens em instrumentos, objetos sem iniciativa própria no plano da linguagem, uma espécie de mera representação da consciência do autor.

Essa associação nos ajuda a compreender como esse professor constitui a função-autor em seu texto. Antes de tudo, é conveniente determinar que a escrita acadêmica se constitui de forma diferente do texto literário; os teóricos citados, que seriam analogamente considerados as personagens do texto científico não se comportam no texto, como o fazem os personagens nas histórias: não brigam, ou se decepciona, não choram, nem se apaixonam. Além do mais, o texto acadêmico precisa ter marcas de objetividade na linguagem (voz passiva, 1ª pessoa do plural,

sujeito indeterminado) o seu objetivo está mais relacionado a uma perspectiva monológica à medida que vai apresentar a visão de mundo de um sujeito. Em contrapartida, também é um espaço aberto a muitas vozes, a muitas *personas*, e, por isso, questionamos se é possível associar a maneira como se constituem as personagens no romance polifônico com a forma como se encadeiam os teóricos ao longo do texto científico, tomando os teóricos citados como *persona*, considerando a sua independência psicológica e intelectual e suas individualidades de seres do mundo, ou como as “marionetes” que atuam em conformidade aos desejos do autor.

Diferentemente da polifonia presente no romance de Dostoiévski, dentro da qual se desobjetificam as personagens, seria possível afirmar que nos textos acadêmicos há uma tendência a um movimento circular, em que a objetificação do autor se dá por movimentos de escrita, dos quais o primeiro é a objetificação do autor, perdendo de vista que esse autor tem em seu nome um princípio organizador de discursos, ele demarca saberes que lhes são próprios (no sentido de propriedade) em um dado campo do saber, como afirma Foucault. Defendemos a ideia de que essa forma de inserir a presença do teórico no texto acadêmico pode impactar na maneira como quem escreve o texto reconhece a função-autor de quem ele “chama a falar”. Imaginamos que todos esses pontos interferem na constituição da sua própria posição de quem escreve o texto, na sua responsabilidade sobre o que diz, e nos seus propósitos de fazê-lo. Assumindo o risco de estar fazendo o que denunciemos aqui, remetemo-nos a Barzotto (2016) quando escreve

O texto não pode ser visto apenas como objeto interposto entre dois sujeitos, do qual cada um extrai o pedaço que interessa para compor o seu, seja oral, seja escrito. Para ser texto, não basta estar escrito e estar mais ou menos adequado às regras da língua, precisa ter marcas próprias de quem escreveu. (BARZOTTO, 2016, p. 144)

Nesse contexto, o autor faz um registro sobre o que seria “um texto *ter sido escrito*” (grifos do autor) que compõem perfeitamente o raciocínio aqui proposto. Segundo ele, “uma das condições para que um texto seja considerado um escrito é ter saído da condição de objeto e ter se tornado uma instância depositária de traços de subjetividade” (Barzotto, 2016, p. 144). Suas palavras nos permitem inferir que esses traços de subjetividade são constituídos com base na relação que construímos com o conhecimento exposto nos textos que lemos e, logo, na forma como nos apropriamos dele para escrever nossos textos. Isso passa pelo universo dos teóricos com os quais encadeamos os saberes que compõem o texto que nos propomos a escrever, se os entendermos como “consciências plenivalentes e equipolentes”. Se objetificamos os teóricos, objetificamos o que eles têm a dizer. E estamos, portanto, diante de uma escrita monológica, não como a que se

espera em texto acadêmico, em que o escritor consegue alinhar os seus autores à sua linha de argumentação, “monologizando” o discurso, mas como um movimento que contribui para a constituição do que Fairchild (2017) chama de discurso “cacofônico”:

O que o caracteriza não é nem a existência de uma única voz, nem o efeito “harmônico” de diferentes vozes combinadas, mas o fato de que algumas vozes se sobrepõem sem que a soma delas resulte em um acabamento unitário ao qual se possa produzir uma resposta direta – delas se ouve o ruído sobreposto e o tempo desencontrado. (FAIRCHILD, 2017, p. 288).

Os “discursos cacofônicos” afastam a escrita desse “alinhamento” de vozes em prol de uma argumentação. O romance de Dostoiévski também encontrou resistência em face aos padrões estabelecidos da época. Muito criticado, sobretudo por romper os padrões realistas de verossimilhança da época, o romance dostoiévskiano encontrou nos estudos de Bakhtin um olhar mais atento às especificidades do seu método de criação, o qual percebeu que a principal característica está exatamente na forma como a voz do herói se estrutura no romance. Os críticos tentavam enquadrar a multiplicidade de vozes, de consciências do romance de Dostoiévski nos limites do romance comum, do romance monológico, no qual, segundo Bakhtin (2015), a única visão de mundo que se sobressai é a do autor; contudo, nessa nova acepção de romance

A multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e a autêntica polifonia de vozes plenivalentes, constituem, de fato, a peculiaridade fundamental dos romances de Dostoiévski. Não é a multiplicidade de caracteres e destinos que, em um mundo objetivo, uno, à luz da consciência uma do autor, se desenvolve nos seus romances; é precisamente a multiplicidade das consciências equipolentes e seus mundos que aqui se combinam numa unidade de acontecimento, mantendo a sua imiscibilidade. (BAKHTIN, 2015, p. 5, grifos do autor).

Assim, temos que o criador do romance polifônico deu ao herói uma consciência, que é dada como outra, é a consciência do outro, que, ao mesmo tempo, não se torna mero objeto do autor. Suas obras marcam o surgimento de um herói cuja voz se estrutura da mesma maneira como se estrutura a voz do próprio autor no romance monológico; o herói não serve de porta-voz do autor. Rompem-se as habituais relações do enredo e da pragmática de ordem material e psicológica, pois essas pressupõem a objetificação dos heróis no plano do autor, articulam as imagens acabadas de pessoas na unidade do mundo percebido e interpretado na perspectiva monológica. Muda a posição da qual se narra e se constrói a representação desse mundo de sujeitos revestidos de plenos direitos; o narrador assume uma perspectiva diferente: agora ele intenta inserir o campo de visão do herói em seu próprio campo de visão. E isso não é uma tarefa simples, já que um determinado

campo de visão tem condições de absorver uma imagem objetiva, mas não outro campo de visão, pois ainda que duas pessoas olhem para o mesmo objeto, de um mesmo campo de visão, elas não veem a mesma coisa, pois os olhos fazem seleções diferentes. Isso se justifica pelo fato de que o olhar de uma pessoa é algo muito próprio e singular e a seleção do que se vê, do modo como se vê está relacionado à experiência de vida, à concepção de mundo de cada um.

Dito isso, o que o Dostoiévski procura fazer, segundo Bakhtin (2015), para resolver essa problemática é violar as leis do campo de visão. Nas palavras do autor:

A verossimilhança da personagem é, para Dostoiévski, a verossimilhança do seu discurso interior sobre si mesma em toda a sua pureza, mas para ouvi-lo e mostrá-lo, para inseri-lo no campo de visão de outra criatura, torna-se necessário violar as leis desse campo de visão, pois um campo normal de visão tem capacidade para absorver a imagem objetiva de outra criatura, mas não outro campo de visão em seu todo. Tem-se de procurar para o autor algum ponto fantástico situado fora do campo de visão.(BAKHTIN, 2015, p. 61).

Enquanto o romance monológico era constituído para expressar a visão de mundo do autor, Bakhtin vai dizer que, no romance polifônico, Dostoiévski cria uma forma artística que liberta a personagem do papel de mero veículo de transmissão da visão de mundo do autor; nesse romance, as personagens são figuras livres, cuja função na obra é a de apresentar sua própria ideologia, sua própria visão de mundo.

Para Bakhtin, o que Dostoiévski faz é representar, em sua obra, não aquilo que ele, no lugar de autor, pensa sobre o herói e do mundo que o cerca, mas criar oportunidades para o próprio herói de expressar por meio de palavras, ações, pensamentos, através das relações dialógicas que ele constitui ao longo da obra aquilo que ele imagina que seja. Vyatcheslav Ivánov (1916 *apud* BAKHTIN, 2015, p. 9), cujo ensaio “Dostoiévski e o Romance-Tragédia”(1911) é uma das fontes de Bakhtin para a construção da ideia de polifonia, define o realismo dostoiévskiano como um realismo que não se baseia no conhecimento, mas na penetração, isto é, afirmar o “eu” do outro, o “tu és”, não como objeto do discurso do autor, mas como outro sujeito. Assim, temos que a personagem não é uma terceira pessoa do discurso, mas uma segunda pessoa do discurso, alguém com quem o autor fala. Para o narrador, em Dostoiévski, o herói é um “tu”.

Nessa perspectiva, interessa-nos pensar de que maneira quem escreve o texto trata o teórico citado. Quando buscamos fundamentar nosso argumento, ou nossa análise em conceitos de algum teórico, é importante que reconheçamos que ele constitui uma função-autor que o coloca, dentre outros lugares, na posição de responsável por aquele dizer e de uma referência sobre aquele saber. Isso implica dizer que, quanto mais se conhece sobre ele e sobre seu universo discursivo,

quanto mais se compreende suas concepções teóricas, e mais nos aproximamos do seu campo de visão – ainda que para refutá-lo – mais assumimos que o teórico é um “tu” cujo nome tem um papel na trama discursiva, demarca territórios no campo das ideias. É um “tu”, uma outra pessoa, e, por isso, permite que a escrita seja uma ação dialógica, em que as vozes podem estar assonantes sem que nenhuma precise desaparecer. Dialógica no sentido bakhtiniano de interação entre sujeitos, que se constituem pela linguagem no momento da interação. Dito isso, pensamos na paráfrase como uma construção delicada em texto em que o teórico é entendido como “ele” e nos textos em que o teórico é tratado como “tu”. Há tanto mais respeito à solidez, à integridade do dizer, ao que está sendo enunciado quando entendemos que aquele autor citado está participando do texto, cuja presença ajuda na construção de paráfrases que são escritas em diálogo com ele; tendem a diminuir as possibilidades de compreensões manipuladas, já que ao, dialogar com o teórico, demonstra-se compreensão sobre o que foi dito, tende-se a posicionar-se diante das informações, formular conhecimentos ou contestações, indicar a razão pela qual aquela “conversa” contribui para a investigação que está sendo proposta. Quando “ele” disse e não está mais lá, é mais fácil romper com as relações semânticas que constituem as paráfrases, escamotear a palavra do teórico, camuflar uma cópia em forma de comentário, pois é no diálogo que tudo aparece: a voz de um e de outro, no exercício de interação que integra a escrita e a produção de um saber.

Segundo a ideia de verossimilhança da época, a personagem, para os escritores em geral, era um “ele”, alguém sobre quem se falava, sobre cujo passado o escritor tinha algo a contar, e Dostoiévski rompe com essa concepção quando coloca como objeto da narrativa acontecimentos que estão ocorrendo no momento presente da enunciação, ao mesmo tempo em que o narrador está contando a história; não se trata de uma narrativa sobre o passado, mas sobre o presente, uma narrativa em processo.

Associando essa nova ideia de verossimilhança à escrita acadêmica, temos que quando os professores que escrevem citam um teórico, uma das questões envolvidas diz respeito a como essa citação instaura, no dizer do professor, essa ideia de acontecimento que ocorre no momento da enunciação, como um processo. Não é dizer algo que o teórico disse, mas que ele está dizendo naquele momento que faz sentido para aquela enunciação no momento em que ela está sendo construída. Então, se o autor do texto insere teóricos como Marcuschi, Pacheco e Cagliari para falarem sobre a prosódia na leitura oral dos alunos de uma escola pública, podemos nos perguntar se é importante que fiquem claros os campos de visão desses autores, que lançam sobre os objetos

leitura e prosódia olhares técnicos, teóricos; contudo, a ideia não é falar somente sobre o que já se pesquisou sobre o assunto, sobre postulados desses autores, seus conceitos e formulações já postas, mas entender de que maneira a forma como eles enxergam a relação prosódia-leitura pode ajudar os alunos do ensino médio, de uma escola pública a lerem melhor e compreenderem o que leem.

Podemos relacionar esta questão com a da função-autor. Foucault afirma que o autor, na modernidade, é concebido como unidade de pensamento, como referência de saber, fundador de discursividades, podemos pensar, então, que reconhecer um texto como sendo “de um autor” corresponde a reconhecer esse texto como parte de um “campo de visão” autônomo em relação a minha própria perspectiva. Isso diz respeito à função-autor, à medida que, ao fazer isso, quem escreve o texto reconhece a sua função e a do teórico como alguém que delimita e organiza o universo dos discursos, os quais devem participar de um encadeamento de ideias. Além disso, quando assumimos que um texto científico não se trata de “contar uma história que já aconteceu”, buscar na memória conceitos e teorias que já foram formuladas no passado e consideramos o objeto da escrita acadêmica como acontecimentos que ocorrem simultaneamente ao movimento da escrita, entendemos também que os teóricos citados dialogam, ou devem dialogar, uns com os outros, com as áreas nas quais atual, com quem escreve e com quem lê o texto. Isso tudo no momento em que são “chamados a falar”. Isso tudo também nos diz muito sobre o modo como o sujeito-professor toma o discurso do outro como referência e como encadeia as palavras atribuídas ao outro àquelas que apresenta como sendo suas na sequência do texto. Mais adiante, veremos que quem compreende esse fenômeno, está constituindo a função-autor e deixando marcas de sua compreensão com os saberes expressos nesses dizeres.

Assim, Dostoiévski promoveu uma forma de escrita que permitia a aproximação dos campos de visão do personagem e do narrador, de modo que esse só consegue tomar ciência daquilo que entra no campo de visão daquele. Nesse sentido, pode-se dizer que ele superou o tipo de visão onisciente do narrador, que passa a narrar praticamente somente aquilo que a personagem pode ver, saber e sentir. Assim, a perspectiva do narrador torna-se limitada, uma vez que está submetida exclusivamente ao campo de visão da personagem e é uma postura consciente do narrador, ele tem plena consciência das suas limitações. E essas limitações estão intimamente ligadas ao fato de o criador do romance polifônico ter, de certo modo, promovido um encontro entre narrador-personagem a ponto de, por vezes, não se distinguir de quem é a voz que está se falando: se a do narrador ou do personagem. Nessa perspectiva, onde estava “eu”, virou “ele”; isso nos permite

pensar sobre o professor que escreve, “ocupando” esse lugar de narrador. Em muitos casos, essa aproximação dos campos de visão de quem escreve com o do autor citado favorece um movimento de escrita em que um dos dois *se apaga* – ou os dois. O agente da escrita ultrapassa o limite entre as vozes, ponto em que elas chegam a se confundir e materializar uma escrita em que parece haver apenas uma voz. Onde deveria haver um “ele” passa a ter um “eu”, ou, pelo menos um “nós”; rarefaz-se a identidade de quem fala e quem escreve **perde a consciência** sobre essa transgressão. Retomamos, então, Barzotto (2016, p. 151) com duas definições que julgamos muito apropriadas para a reflexão aqui proposta: quando ele fala sobre “*encontrar-se e perder-se*” no processo de leitura; segundo o autor

[...] encontrar-se implica a possibilidade de reconhecer-se sujeito por identificação com o outro sujeito que deixou marcas próprias no texto. Encontrar-se é, então, delinear-se, apresentar o que é seu, a si mesmo, num texto próprio [...]. (BARZOTTO, 2016, p. 151)

Sobre perder-se no texto, o autor explica que acontece quando “ir ao texto é um exercício de perder-se de si pela impossibilidade de encontrar ali marcas características de outro sujeito [...] o leitor dedica-se a recolher do texto o que parece seu[...]” (BARZOTTO, 2016, p. 151). Esse movimento de se perder, ainda nas palavras de Barzotto, pode ser associado à escrita, numa forma de perder-se de si, interrompendo o processo de aquisição e de produção do conhecimento.

Nesse sentido, ao perder-se de si no texto que escreve, o produto final tem menos chance de se tornar um lugar de manifestação do conhecimento, à medida que quem escreve assume para si o campo de visão de quem ele cita e assume como acabada, como concluída organização dos discursos; isso impulsiona o movimento de reprodução de saberes, da repetição, do momento de escrita apenas em paráfrases, estabelecendo o exercício monológico na produção científica. Encerra-se o diálogo e absorve-se a palavra do outro e o valor da palavra do outro, desprezando a ideia de que para que um texto tenha sido de fato *escrito* ele precisa ter marcas do campo de visão, da consciência, da experiência e do conhecimento de quem o escreveu.

No Capítulo 5, Bakhtin se dedica à análise do discurso na obra do romancista russo. Ao longo do capítulo, Bakhtin realiza um estudo detalhado das relações dialógicas e de sua realização nas obras de Dostoiévski, especialmente nas novelas e nos romances. O capítulo começa com uma pequena, mas fundamental, seção, cujo título é “Algumas observações metodológicas prévias”. É nessa seção que Bakhtin explica que os princípios que orientam suas análises não são advindos da linguística nem da estilística, que, para ele, apresentavam limitações no que diz respeito às

investigações do estilo, da paródia e do *skaz*. É também aí, e por isso, que ele situa suas reflexões no âmbito da metalinguística,

[...] subtendendo-a como um estudo – ainda não constituído em disciplinas particulares definidas – daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da linguística. (BAKHTIN, 2015, p. 207).

Dentre os discursos estudados nesta obra, para Bakhtin, o “herói principal” de seu estudo é o discurso bivocal, aquele que resulta das relações dialógicas da palavra em suas condições autênticas de vida; é orientado para o discurso de um outro e engloba fenômenos heterogêneos como a estilização, a paródia e o diálogo. A estilização pressupõe um estilo e nela o autor trabalha do ponto de vista do outro. Para definir seu conceito de paródia, Bakhtin a aproxima da estilização. Assim como na estilização, na paródia o autor fala a linguagem do outro; contudo, enquanto na estilização uma voz acompanha a outra, na paródia é impossível que as duas se fundam – as vozes, na paródia, são antagônicas.

Além do caráter dialógico, Bakhtin aponta outro traço característico do romance polifônico: o uso da palavra bivocal, que surgiria apenas em situações de comunicação dialógica. O que determina a bivocalidade da palavra é, segundo a ótica bakhtiniana, a introdução das palavras do outro em nosso discurso, sempre revestidas de algo que pressupõe a nossa avaliação. Como já dissemos antes, a algumas dessas palavras fundimos inteiramente a nossa voz, e esquecemo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas por nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas. Ou seja, a “simples” repetição textual de uma afirmação do outro, porém em forma de pergunta, dúvida, indignação, ironia, já configura o fenômeno da bivocalidade. Consideraremos de modo mais acentuado as especificidades do terceiro tipo, segundo Bakhtin (2015): o discurso bivocal. Este se constitui a partir de três variedades: 1) a estilização (p. 217): em que o pensamento do autor penetra na fala do outro, de acordo com suas intenções, sem se chocar com este; 2) a paródia (p. 221): em que existe um antagonismo entre as vozes do autor e do outro, há um “choque” de intenções contrárias; e 3) variedade ativa (p. 223): nesse caso, embora a fala do outro permaneça exterior às fronteiras da fala do autor, ele a leva em conta e a ela se refere – a fala do outro, em vez de ser reproduzida com nova significação, exerce sua ação, determinando a palavra do autor, permanecendo fora de suas fronteiras. Bakhtin fala da polêmica velada como exemplo dessa variedade ativa, em que é o outro quem exerce sua influência sobre a palavra do autor. Neste caso,

a polêmica se orienta para o objeto referencial do discurso e apenas indiretamente atinge a fala do outro. Entretanto, a polêmica aberta, outro exemplo da variedade do discurso bivocal, apresenta-se orientada para a fala refutável do outro, tomando-a como seu objeto referencial.

Entendemos que o texto científico reúne e suscita o entrelaçamento de dizeres de maneira bivocal: discursos bivocais, que pressupõem sujeitos distintos enunciando em um mesmo lugar, sobre o mesmo objeto, mas reconhecendo os limites de suas enunciações. Com base nisso, podemos indagar, a respeito dos dados, se os movimentos de escrita do sujeito professor têm características de um discurso bivocal ou monovocal. No primeiro caso, por exemplo, quando se confronta o que lemos em paráfrase com o que está no texto fonte, e percebemos que aquele dizer vem de outro lugar de forma quase literal, é – por direito – de outro autor, por exemplo; ou, no segundo caso, quando se começa o parágrafo citando e, em seguida, parece que se está comentando, mas, no final, é uma paráfrase ou até uma cópia. Provoca-se, então, a ideia de bivocalidade, o que tem a ver com criar o efeito de uma paródia, mas, na verdade, eu estou dizendo exatamente as palavras do outro, como se fossem as minhas próprias. Esse movimento de escrita nos deixa dizer que quem escreve o texto é um sujeito cuja posição sua existência determina e por isso esse sujeito encontra limites para o seu dizer: as suas experiências com a leitura e com a escrita, da escola à universidade, que impactam na sua profissionalização, que – voltando às ideias discutidas na seção 2.3 – o colocam na ordem dos discursos, que determina quem fala e para quem. Assim, afirmamos que a *função-autor* abrange uma série de operações complexas que orientariam sua vinculação à ordem dos discursos e, por conseguinte, com a dinâmica autoridade, saber e poder.

Para aprofundar essa discussão, falaremos, na próxima seção, sobre o discurso, alteridade na constituição dos enunciados e dos sujeitos.

3.1.1 Discurso e a alteridade: a constituição dos enunciados e dos sujeitos

Para integrar a discussão sobre discurso, linguística e enunciação associando esses conceitos à investigação sobre a autoria no campo docente, buscamos as ideias desenvolvidas por Bakhtin, particularmente na terceira parte de **Marxismo e Filosofia da Linguagem** (2015) – intitulada “Para uma história das formas da enunciação nas construções sintáticas” – lugar em que o autor discutiu sobre as consequências ideológicas do debate sobre o problema da sintaxe. No capítulo 8, Bakhtin desenvolve a ideia de que o fato de não haver uma abordagem *fecunda* sobre

os problemas sintáticos justifica a busca por um método sociológico como forma de compreensão da língua e sua evolução.

Sendo as formas sintáticas consideradas as que mais se aproximam de formas concretas de enunciação – mais do que as fonéticas e morfológicas –, ou seja, dos *atos de fala*, são elas que se encontram no eixo central do capítulo intitulado “Teoria da Enunciação e os problemas sintáticos”, em que Bakhtin demonstra interesse pelas análises sintáticas como o “corpo vivo da enunciação”, destacando a relevância da enunciação e os problemas sintáticos. Para ele, a análise dos fatos vivos da língua só é possível a partir da criação de um quadro teórico para a enunciação. “Enquanto a enunciação como um todo permanecer *terra incógnita* para o linguista, está fora de questão falar de uma compreensão real, concreta, não escolástica das formas sintáticas” (BAKHTIN, 2014, p. 146). Nesse contexto, em que a linguística segue tendendo mais para o estudo da língua como um sistema abstrato, Bakhtin problematiza essa tendência apontando para necessidade de se afastar mais da unidade frasal e se aproximar das fronteiras do discurso, da enunciação completa, o que significa aplicar as categorias linguísticas no território da enunciação, já que, para ele, tanto as categorias sintáticas como as morfológicas só têm sentido no interior da enunciação. “Dessa maneira, se ficarmos nos limites das categorias gramaticais efetivas da linguística contemporânea, jamais poremos a mão sobre a inacessível enunciação completa” (BAKHTIN, 2014, p. 147).

De todo modo, a partir do momento em que a enunciação é incorporada aos estudos linguísticos e se entende a língua como um conjunto de regras que regem cenas ideológicas e discursivas, torna-se muito mais importante do que a análise das relações entre os enunciados, as que se estabelecem entre eles e a enunciação. Segundo Bakhtin (2014):

A enunciação do narrador, tendo integrado na sua composição uma outra enunciação, elabora regras sintáticas para assimilá-la parcialmente, para associá-la à sua própria unidade sintática, estilística e composicional, embora conservando, pelo menos de uma forma rudimentar, a autonomia primitiva do discurso de outrem, sem o que ele não poderia ser completamente apreendido. (BAKHTIN, 2014, p. 151)

Nos textos acadêmicos, as construções sintáticas – analisadas nessa perspectiva – podem ajudar a formular algumas considerações sobre a posição do sujeito que escreve e sobre a sua compreensão a respeito do dizer de quem ele cita.

Ainda sobre as ações concretas de enunciação, e nos aproximando da ideia de “atos de fala”, voltamos à teoria polifônica de Bakhtin para destacar um outro tipo de análise proposta nesta pesquisa, que parte da sintaxe para a caracterização de enunciados os quais ajudam a tecer

considerações sobre a função-autor constituída na escrita acadêmica contemporânea: a análise dos verbos dicendi. Quando assumimos o texto científico como polifônico, isso implica dizer, retomando as ideias da subseção 3.1.1, que esse texto passa a designar o *coro de vozes* que se manifesta no discurso. Na materialidade da língua, os verbos dicendi estão relacionados a essa manifestação, já que apresentam a palavra do outro, anunciando aquilo o que ele vai realizar; o teórico citado pratica atos de linguagem que suscitam encadeamentos sintáticos e semânticos, assim como a qualificação do dizer a partir da qualificação de quem o profere, o que pode ser construído também pela escolha do verbo: “explica”, “assevera”, “afirma” e pelos conceitos que temos de quem foi “chamado a falar”. Sobre o uso desses verbos no ponto de vista polifônico, discutiremos na próxima seção. Neste momento, interessa-nos dizer que a análise discursiva dos verbos dicendi, bem como o dos operadores argumentativos do tipo que introduzem a palavra alheia possibilitam algumas considerações sobre a função-autor, tanto do ponto de vista sintático, como semântico e, também, discursivo. Considerando a língua como fruto da interação verbal, pensamos em introduzir nesta investigação, uma análise que materialize a importância dada, neste capítulo de **Marxismo e a Filosofia da Linguagem** (2014), para a enunciação e os problemas sintáticos.

A discussão sobre os movimentos linguísticos que introduzem a palavra do outro no texto e, logo, no discurso, coloca-nos no campo do discurso citado, o qual, segundo Bakhtin “é o *discurso no discurso*, a *enunciação na enunciação*, mas é, ao mesmo tempo, *um discurso sobre o discurso*, *uma enunciação sobre a enunciação*.” (BAKHTIN, 2014, p. 150, grifos do autor). O discurso citado não é apenas sobre o que se fala, é mais do que o tema do discurso; ele pode entrar no discurso e na sua construção sintática, como uma unidade integral da construção, conservando a sua autonomia estrutural e semântica sem mexer na tessitura linguística à qual se incorporou. Não se pode analisar apenas o tema do discurso citado para apreender completamente o seu conteúdo; é necessário integrá-lo na construção do discurso. Caso a abordagem se atenha aos limites temáticos do discurso citado, poderemos responder às questões sobre *o modo como fulano fala* e *sobre o que ele fala*, mas *o que ele diz* só pode ser descoberto por meio da transmissão das suas palavras, mesmo que só sob a forma de discurso indireto. Contudo, quando a unidade estrutural de um discurso passa a ser uma enunciação citada, ela passa a integrar a unicidade temática do discurso ao qual se integrou, mas, na qualidade de enunciação citada, permanecendo com seu próprio tema, de modo que a ideia de *tema autônomo* (como a “escola”, “avaliação”, ou “conjunções”, conteúdos temáticos sobre o que se pode discorrer) se torna o tema de um tema.

O autor que escreve um texto científico precisa, então, reconhecer o discurso citado como uma enunciação citada, um elemento que integra a unicidade temática do texto que se está escrevendo, mas com seu próprio tema, de modo que o que se considera um “tema autônomo”, um tema do discurso, passa a ser “tema de um tema”. Quando se escreve sobre “Preconceito Linguístico”, citando Marcos Bagno, isso deve ser interpretado e, portanto, transcrito, como um tema do discurso do Marcos Bagno que vai integrar o tema do discurso daquele texto acadêmico. A ideia “Preconceito Linguístico” é um tema autônomo sobre o qual o pesquisador vai discorrer; é um enunciado citado e, desse modo, tema do discurso de outrem que, transcrito para um texto acadêmico, deve integrá-lo de modo a contribuir com a elaboração de um discurso outro, distinto, o que não significa dizer necessariamente contrário, mas outro. O discurso citado deve ser visto como a enunciação de uma outra pessoa, completamente independente em sua origem, uma construção completa que está situada fora daquele inicialmente fora daquele contexto em que está sendo citado. Esse está relacionado à constituição da função-autor em um texto, à medida que se reconhece a referência de um saber e também se auto constitui como uma referência de outro saber.

No capítulo 9 da terceira parte da obra, denominado como “discurso de outrem”, o autor suscita a problemática da forma de apreensão do discurso de outrem, ponto ao qual ele acrescenta um novo elemento: as tendências sociais. Para Bakhtin (2014), o discurso de outrem não se apreende nos processos subjetivos-psicológicos individuais, mas “nas tendências sociais estáveis características da apreensão ativa do discurso de outrem que se manifestam nas formas da língua” (BAKHTIN, 2014, p. 152). Os mecanismos do processo de apreensão da palavra de outrem se situam na sociedade, que gramaticaliza, ou seja, associa às estruturas gramaticais da língua, apenas os elementos da apreensão ativa e apreciativa da enunciação de outrem, que podem ser consideradas socialmente pertinentes e importantes. É evidente, contudo, que a recepção ativa da enunciação de outrem não ocorre da mesma forma como essa é transmitida no interior de um contexto, já que toda transmissão, em forma de escrita, tem seu fim específico e um público específico. O fato de existir essa terceira pessoa a quem se dirigem as transmissões das enunciações citadas nos interessa, pois reforça a influência das forças sociais organizadas sobre o modo de apreensão do discurso alheio na escrita acadêmica.

Numa situação real de diálogo, ao responder a um interlocutor, não costumamos retomar no nosso discurso, as próprias palavras que ele pronunciou; contudo, considerando as características de transmissão do discurso acadêmico, pode-se depreender que o fato de serem

artigos escritos para a Universidade, a qual dita certas tendências de *recepção ativa*, interfere na forma como se apreende e se gramatiza o discurso de outrem. Pensamos se os textos não estão se transformando em um “amontoado de citações” transcritas de acordo com as “tendências dominantes” de apreensão dos discursos (BAKHTIN, 2014, p. 153), as quais se materializam em esquemas padronizados para citar o discurso, como o discurso direto, o discurso indireto e suas variantes. Na medida em que esses esquemas assumiram uma forma e uma função nos textos acadêmicos, passaram a exercer uma função reguladora, estimulante ou inibidora sobre o desenvolvimento das tendências da apreensão – não mais ativa – mas apreciativa dos discursos. Assim, não só como se vai citar, mas o que se vai citar são atitudes diante do texto e de quem será citado determinadas por relações sociais estáveis ligadas à condição de transmissão. Nos espaços da Universidade, tende-se a dogmatizar certos dizeres, certos autores, assim também como cristalizar certas maneiras de escrita, de modo que a inserção da palavra do outro já encontra bordas e delineações no seu espaço de transmissão, de circulação e de publicação.

Além disso, interessa-nos a hipótese de que se apreende o discurso alheio e se o transmite para o texto escrito tem passado por mudanças ao longo do tempo, de modo que citar, retomando, no nosso discurso, as palavras que o outro pronunciou tem a ver com as tendências de apreensão ativa e apreciativa do momento em que vivemos. Sobre isso, outros autores têm apontado que a repetição, a imitação e o comentário prevalecem na produção acadêmica, como discutiremos na subseção 4.2, e nos permitem pensar em uma nova constituição da *função-autor* na contemporaneidade: aquele que apenas apresenta o dizer alheio.

Todas essas mudanças explicam e são explicadas pela relação dinâmica que existe entre o discurso a transmitir e aquele que serve para transmiti-lo. Nas palavras de Bakhtin, “o discurso citado e o contexto de transmissão são somente os termos de uma inter-relação dinâmica. Essa dinâmica, por sua vez, reflete a dinâmica da inter-relação social dos indivíduos na comunicação ideológica verbal” (BAKHTIN, 2014, p. 154).

O autor propõe, a partir disso, duas orientações sobre as quais se desenvolve a dinâmica da inter-relação entre o discurso narrativo e o discurso citado. A primeira é quando a língua materializa maneiras de delimitar o discurso citado com fronteiras nítidas e estáveis, visando à conservação de sua integridade e autenticidade, o que ele chama de “estilo linear”. Nesses casos, os esquemas linguísticos se formam em barreiras para isolar de forma muito clara o discurso citado, protegendo-os de interferências que imponham as características linguísticas do autor citante sobre

as palavras do autor citado. Para esse primeiro movimento, há a possível colocação de que é muito importante discernir com clareza a forma como o discurso de outrem é apreendido em uma dada comunidade linguística, isto é, até que ponto as expressões, as especificidades estilísticas do discurso, as escolhas lexicais são distintamente percebidas e carregam consigo uma significação social.

Pode ser que o discurso de outrem seja recebido como um único bloco de comportamento social, como uma tomada de posição inanalísável do falante – e nesse caso apenas o “o quê” do discurso é apreendido, enquanto o “como” fica de fora do campo de compreensão (BAKHTIN, 2014, p. 155).

Nesse caso, o tipo de apreensão do discurso do outro tende a se tornar mais despersonalizado e preocupado apenas com o sentido objetivo do dizer alheio.

Ainda no quadro da primeira orientação, também convém discernir o grau de autoritarismo e de dogmatismo que entremeiam a apreensão do discurso. Esse dogmatismo interfere diretamente na forma de escrita de maneira apreciativa, o que torna a relação com a palavra do outro uma relação sem espaço para questionamentos, avaliações e reflexões, tornando cada vez mais impessoais as formas de transmissão do discurso de outrem. Essa primeira orientação na qual se move o dinamismo da interiorização entre o discurso narrativo e o discurso citado é denominada por Bakhtin (que usa um termo emprestado do crítico de arte Wölfflin) de *estilo linear de citação do discurso* (BAKHTIN, 2014, p. 156), cuja principal tendência é “criar contornos exteriores nítidos à volta do discurso citado” (BAKHTIN, 2014, p. 156).

No campo da escrita acadêmica, consideramos que as expressões, as particularidades estilísticas do discurso, as palavras empregadas são importantes porque situam o discurso numa dada formação discursiva – na perspectiva de Foucault – e num certo campo teórico. Quanto menos personalizada é a transmissão do discurso, ou seja, quanto menos se reconhece sobre o teórico que citamos, menos se apreende o discurso em sua profundidade, pois nos afastamos de um dos principais elementos que o constituem: o sujeito da enunciação, o qual pertence a um universo discursivo, que tem trajetória, ideologias e que, portanto, participa ativamente da construção dos sentidos daquilo que ele diz. Reconhecer o sujeito do discurso é uma das condições para se reconhecer uma função-autor. Além disso, mais importante do que “o quê” do discurso é apreendido, na escrita acadêmica, interessa “como” ele o será, haja vista que a maneira como o discurso de um é incorporado ao discurso do outro pode fornecer indícios sobre o quanto de fato se compreendeu desse discurso e justificar a sua presença na construção daquele texto em favor da

investigação proposta. A palavra dogmatizada representa uma problemática na escrita acadêmica por sua condição – muitas vezes - de inviolabilidade, cujo contorno linguístico que a “protege” repele gestos de complementariedade e de contestação. Todas essas considerações não se opõem ao uso do discurso citado de forma direta em textos acadêmicos, mas faz considerações acerca do dogmatismo autoritário e da despersonalização que ele acresce na tessitura da investigação, associando esse movimento ao apagamento do autor que escreve, o qual se limita a replicar o já dito em sua exata composição.

A segunda orientação da dinâmica da inter-relação da enunciação e do discurso citado apresenta processos que fazem um percurso oposto, e é chamada por Bakhtin de “estilo pictórico”. Os gestos linguísticos são mais sutis e versáteis para permitir que as palavras do autor se infiltrem no discurso de outrem. Essa dinâmica tende a apagar as fronteiras e absorver o discurso citado, desfazendo a sua estrutura compacta e fechada, atenuando os contornos exteriores nítidos da palavra do outro. Além disso, como o próprio discurso é mais individualizado, ele pode, sutilmente, evidenciar alguns aspectos da enunciação. O *estilo pictórico* propõe um modo de transmissão que não se atém ao sentido objetivo que é apreendido, mas também a todas as particularidades linguísticas da sua realização verbal. Cabe ao narrador, a decisão sobre apagar as fronteiras do discurso citado para nele acrescentar suas entonações, seu humor, sua ironia, seus sentimentos.

O que domina é um certo relativismo das apreciações sociais, o que é muito favorável a uma apreensão positiva e intuitiva de todos os matizes linguísticos individuais do pensamento, das opiniões, dos sentimentos. É sobre esse terreno que se desenvolve a corrente “decorativa” no tratamento do discurso citado, *que leva algumas vezes a negligenciar o significado de uma enunciação em favor de sua ‘cor’ [...]* (BAKHTIN, 2014, p. 157, *grifos nossos*).

Nos casos em que ocorre o *estilo pictórico*, pode acontecer de o discurso de outrem perder todo seu sentido objetivo, e transformá-lo em um objeto decorativo na trama narrativa. Já na trama do texto acadêmico, podemos pensar em duas situações distintas. De um lado, podemos ver algo semelhante ao estilo pictórico nos casos em que um autor, citando outro, incorpora as palavras dele de tal forma que elas se veem refletidas não só nas citações explícitas, mas também no texto que circunda as citações. Neste caso, o texto citado é “mais forte” que o texto citante. Essa forma de incorporação pode apagar igualmente o autor citado, pelas estratégias linguísticas que eliminam o limite entre os discursos e que tendem a tornar nebuloso o terreno da enunciação, de modo que tudo pode parecer ser do autor que escreve ou, pelo menos, pode não deixar evidente o que constitui o discurso do autor citado, o que se configura como paráfrase, ou como um comentário. ou que já

é, de fato, o discurso de quem cita. Esse apagamento também sugere um afastamento da função-autor, entendido como alguém que se toma por referência de um determinado saber.

De outro lado, podemos pensar no estilo pictórico como um recurso do autor que escreve para concatenar os discursos dos autores que cita à sua própria linha argumentativa, aos interesses de seu trabalho e às suas próprias necessidades de convencer seu leitor. Nesse caso, ele seria a expressão de um trabalho mais amadurecido que percorreria suas trilhas em busca de um dizer novo, o qual contribuísse com a área e que recolocaria o sujeito que escreve no cenário foucaultiano de função-autor.

De tudo isso, o registro mais importante sobre o *estilo pictórico* na escrita acadêmica talvez seja exatamente sobre a constituição de saberes na área, a forma como os compreendemos e como os colocamos para circular.

Dois elementos sintáticos, em particular, são recorrentes na escrita acadêmica e estão relacionados à incorporação das citações de autores ao texto: o emprego de operadores argumentativos, com a finalidade de introduzir a palavra alheia, e o emprego de verbos dicendi e expressões equivalentes, com as quais, além de se introduzir a palavra do *outro*, em alguns casos, atribui-se mais autoridade a essa palavra e, por conseguinte, ao seu enunciador.

Tomamos por base, inicialmente, a análise dos operadores argumentativos sob uma visão argumentativa da gramática, segundo a tese defendida por Ducrot, Ascombre e Vogt (*apud* KOCH, 2011, p. 101). Esses autores defendem a ideia de que a argumentatividade não está apenas acrescida às realizações linguísticas, mas está inscrita na própria língua, o que faz dessa uma realização essencialmente argumentativa. Dentro dessa concepção, entende-se como significação de uma frase o conjunto de instruções relacionadas às estratégias usadas para a decodificação dos enunciados pelos quais a frase se atualiza, possibilitando a abertura para leituras possíveis. Essas instruções são codificadas e de natureza gramatical, o que leva ao reconhecimento – e é a perspectiva que queremos assumir nesta investigação – de que a gramática tem um valor retórico (ou argumentativo), valor este que será retomado ao longo das análises linguísticas propostas na análise.

Com isso, afastamo-nos do estudo da língua como sistema abstrato e consideramos o enunciado como um elemento que orienta a sequência do discurso, em outras palavras, que determina os encadeamentos possíveis com outros enunciados capazes de dar-lhes continuidade e sentido. Portanto, admitimos o que propõe Koch (2011, p. 101), ou seja, que existem enunciados

cuja principal característica é a de orientar o interlocutor para certos tipos de conclusões, em detrimento de outras; e existem elementos responsáveis por esse tipo de relação, que funcionam como operadores retóricos (argumentativos) ou discursivos, os quais, na gramática normativa, muitas vezes, são tratados como elementos relacionais ou meramente conectivos, mas às quais a macrossintaxe do discurso (KOCH, 2011, p. 102) vai dar o poder de determinar o valor argumentativo dos enunciados.

Consideramos, então, para nos referirmos ao discurso e à alteridade nas construções linguísticas, que os operadores argumentativos são importantes para que essas construções sejam constitutivas de enunciados e de sujeitos, sobretudo, no que diz respeito aos operadores que introduzem a palavra do outro no discurso (segundo, conforme, de acordo com), os quais, por meio de gestos linguísticos, encadeiam o discurso do outro na estrutura do texto, permitindo-nos fazer inferências sobre o valor argumentativo desse tipo de gesto e sobre o que essa forma de estruturar os enunciados anuncia sobre o autor que escreve um texto acadêmico.

Diante de tudo isso, voltamos a afirmar que a língua não existe por si mesma, é dentro da enunciação que ela se torna realidade. Além disso, e ainda percorrendo os caminhos que nos levam à compreensão sobre língua, enunciados e sujeitos, propostos por Bakhtin, entendemos que as condições sociais e econômicas de cada época determinam as formas, as condições e os métodos que constituem as especificidades das condições de comunicação verbal. Da mesma maneira, as formas de transmissão do discurso do outro obedecem a regras mutáveis nos processos de interação, e essas formas encontram sua expressão linguística concreta nos esquemas de transmissão do discurso de outrem e suas variantes, os quais constituem, de alguma forma, os indicadores da relação - de poder e de força - que se estabelece entre o discurso de quem cita e o discurso citado.

Os esquemas linguísticos de transmissão do discurso de outrem, e suas variações, e a sua relação com a autoria na escrita acadêmica serão o foco da próxima seção.

3.2 LÍNGUA, SUJEITO E ENUNCIAÇÃO

Nesta subseção, apresentaremos algumas considerações sobre a apropriação do discurso do outro na escrita de artigos acadêmicos, produzidos pelos sujeitos desta pesquisa, ainda com base nas ideias bakhtinianas de dialogia e polifonia, discutidas no tópico anterior, aliando-nos aos pressupostos teóricos de Oswald Ducrot (1987) e às ideias contidas na sua Teoria da Enunciação,

e de Authier-Revuz (1998, 2004), no que se refere à heterogeneidade enunciativa do dizer. Essa autora desenvolve seu estudo com base em três campos teóricos: a psicanálise (mais especificamente o inconsciente de Freud-Lacan), a Teoria do Discurso (desenvolvida por Pêcheux) e o Dialogismo (criada por Bakhtin). Nesse sentido, propomo-nos a reconstituir, a partir das noções apresentadas por esses dois autores, as trilhas sintáticas e semânticas tomadas por quem escreve um texto acadêmico, de modo que essa reconstituição contribua para a discussão sobre autoria na escrita do professor.

3.2.1 A palavra: suas possibilidades e seus limites

No que diz respeito à Teoria da Enunciação proposta por Ducrot (1987), em sua obra **O dizer e o Dito**, interessa-nos, em especial, as suas considerações sobre Linguagem, Metalinguagem e os Performativos e o seu Esboço de uma Teoria Polifônica da Enunciação.

Em sua abordagem sobre Linguagem, Metalinguagem e Performativos, Ducrot escreve com dois objetivos: o primeiro é problematizar os enunciados performativos explícitos (por abreviação do autor, *performativos*), defendendo a tese da “ilusão performativa”, e questionando o conceito de performatividade; e o segundo é denunciar a confusão que se faz no uso da metalinguagem no campo dos estudos da língua – no campo da linguística semântica - isto é, quando se usa, para descrever uma língua, as mesmas palavras e estruturas sintáticas idênticas às que constituem a língua-alvo da investigação. Essas problemáticas podem ser relacionadas à maneira como usamos mecanismos metalinguísticos para introduzir a palavra de autores nos textos acadêmicos que escrevemos.

Inicialmente, Ducrot levanta algumas expressões que se utiliza em situações de conversação diária para se referir a uma atividade linguística, verbos como “*prometer*”, “*ordenar*”, “*permitir*” como se eles estivessem em construções linguísticas de falantes em seu cotidiano (*alguém promete, ordena, permite*). O autor considera que o linguista pode deixar de definir – no contexto científico - o valor dessas expressões de uso frequente da vida cotidiana por entender que, em se tratando da sua própria língua e por dirigir-se a pessoas que falam a mesma língua, há um sentido que já lhes é próprio. Contudo, quando isso acontece, incorre-se no erro de negligenciar que tais palavras, empregadas em discurso teórico, recebem um estatuto diferente do ordinário: passam a designar conjuntos de saberes, estabelecer relações lógicas, atribuir

propriedades aos objetos, ou seja, quando o linguista usa a língua “de todo mundo” no contexto científico, desloca a sua função, que passa a ser diferente do de sua origem.

No contexto desta pesquisa, sabemos que verbos e expressões com um valor semelhante a esse são frequentemente empregados para se fazer referência às palavras de um autor ou de um informante, ou ao ato realizado por eles ao enunciar suas palavras. Por exemplo, quando dizemos “Saussure explica que ...” ou “O professor X explica que...”.

Pode-se analisar o uso de algumas palavras, sobretudo das que introduzem a palavra do outro, que, transitando entre “a língua de todo mundo” e o “contexto científico” testemunham em favor de que sob o pretexto de que sujeito que fala português sabe empregar o verbo “explicar”, por exemplo, cria-se um efeito de transparência ou de obviedade de modo que passa a ser usado de maneira indistinta em qualquer contexto. Isso porque “explicar” pode assumir vários sentidos, segundo o Novíssimo Aulete, Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, 2011, p. 630, como:

V.t

Fazer conhecer, tornar inteligível ou claro: *explicar* uma lição.

Explanar, comentar, desenvolver: *explicar* uma doutrina.

Justificar, apresentar razões ou motivos: *explicou* sua demora.

Interpretar, analisar um pensamento, teoria, sistema, doutrina etc.: *explicar* uma parábola.

De modo que “A mãe explicou a lição de casa”, com sentido de “fazer conhecer”, “tornar inteligível ou claro” não necessariamente quer dizer a mesma coisa que em “Saussure explica que a língua é um sistema abstrato, social, geral e coletivo. Isso significa que, como sistema de signos, a língua não é a realidade, mas sim, uma representação abstrata da realidade, que se insere numa sociedade e que é compartilhada por um determinado grupo para cumprir seu papel de comunicação.” Nesse caso, temos que o sentido com que o verbo *explicar* foi empregado não se adequa a nenhuma das definições propostas pelo dicionário. Outras considerações seriam possíveis se ao invés de usá-lo no primeiro período, o fizesse no segundo: “Saussure afirma que a língua é um sistema abstrato, social, geral e coletivo. O autor explica que, como sistema de signos, a língua não é a realidade, mas sim, uma representação abstrata da realidade, que se insere numa sociedade e que é compartilhada por um determinado grupo para cumprir seu papel de comunicação.” O modo como o verbo foi usado no primeiro período do excerto sobre Saussure cria o efeito de uso aleatório do verbo. Isso pode, portanto, corroborar a ideia de Ducrot sobre esse trânsito de palavras do campo semântico cotidiano para o campo científico, sem a preocupação com os papéis que essas palavras

exercem nos ambientes em que são empregadas. No âmbito desta pesquisa, esse mesmo movimento apontado pelo autor pode nos dar indícios sobre a relação de quem escreve com o dizer do outro e com o outro que cita em seu texto.

Tomando como verdade que a linguagem cotidiana também incorre com certa frequência nesse tipo de confusão, Ducrot (1987) justifica tudo isso pelo fato de que, por ser veículo de uma determinada cultura, fora da qual não pode ser considerada, é em seu interior que a linguagem se desenvolve, de modo que, em uma dada sociedade em que o conceito de verdade assume um valor central, a linguagem passa a ser concebida como um meio para a formulação e troca de saberes. É isso, ainda segundo o autor, que leva a interpretar a estrutura gramatical sujeito-predicado como a atribuição, de propriedades a um objeto, o que parece confirmar a teoria difundida por Serrus (1933, apud DUCROT, 1987) denominada “o paralelismo lógico-gramatical”. É a partir dessas considerações que Ducrot aproxima os estudos dos performativos e suas considerações sobre linguagem e metalinguagem e nos apresenta o problema da inserção de uma expressão da linguagem numa metalinguagem dentro de um enunciado performativo, sempre evidenciando a oposição do uso ordinário ao uso no contexto científico da linguagem. Ao discorrer sobre as duas maneiras de se descrever um acontecimento, de modo direto e de modo indireto, o autor nos coloca diante da seguinte situação (p. 113): suponhamos que um linguista decida descrever a seguinte frase: “P é caridoso”. Para tanto ele deve escolher uma dentre as duas descrições seguintes, que pertencem à metalinguagem da linguística:

1. L disse “P é caridoso”
2. “L disse que P é caridoso”.

A primeira transcrição não apresenta problemas consideráveis, segundo Ducrot, diferente de (2) “L disse que P é caridoso”. Nesse caso, o autor aponta algumas dificuldades; a começar pelo fato do verbo *dizer* não ser seguindo de uma citação, mas de uma completiva, de uma “proposição”. Desse modo, quando assim descrito, o linguista sentencia que L está comprometido com a verdade de uma proposição – L sustentou que P possui uma certa propriedade, ou ainda, que ele sustentou que P participa de um grupo de pessoas caridosas. Foras das aspas, Ducrot entende que o adjetivo “caridoso” não é mais uma “expressão da metalinguagem designando uma expressão da linguagem, mas de uma expressão de linguagem incorporada à metalinguagem.

Pode-se pensar que essa “naturalização” do uso palavra indistintamente em um contexto ou em outro se aplica à naturalidade com que aceitamos proposições como sendo verdadeiras na

vida cotidiana; assim, lê-se “caridoso” como uma propriedade real de P, e o autor que escreve “L disse que P é caridoso” retoma, por sua conta – talvez sem consciência - as palavras de L e até confere a elas um lugar de incontestabilidade ao introduzir o adjetivo “caridoso” numa metalinguagem. Logo, o que era para ser uma proposição completiva, que deve ser compreendida como “alguém que atribui uma propriedade a alguém”, passa a ser uma proposição principal, bem próxima do que se acha no discurso original. O fato é que esse movimento de escrita permite que se releia, que se reinterprete o enunciado “P é caridoso” como uma afirmação, como atribuindo a P uma qualidade, aquela que se comporta justamente como a argumentação de que este enunciado é portador. Vejamos essa ocorrência em um texto científico; quando temos em

A: Para Bakhtin “o texto é um tecido de muitas vozes ou de muitos textos ou discursos que se entrecruzam, se completam, respondem umas às outras ou polemizam entre si no interior do texto”;

B: “Bakhtin *diz que* o texto é um tecido de muitas vozes ou de muitos textos ou discursos que se entrecruzam, se completam, respondem umas às outras ou polemizam entre si no interior do texto”.

Pode-se ler que a expressão da metalinguagem (“diz que”) não está designando uma expressão da linguagem (“um tecido de muitas vozes ou de muitos textos ou discursos que se entrecruzam, se completam, respondem umas às outras ou polemizam entre si no interior do texto”), mas uma expressão de linguagem – fora das aspas - está sendo incorporada à metalinguagem, expressão essa que o autor do texto usa por sua própria conta. Ducrot (1987, p. 115) censura esse autor que

toma como conquista o resultado desta releitura: dito de outro modo, ele operou enquanto linguista, a derivação delocutiva da qual a linguagem é sede e integrou o seu produto a seu discurso científico. Ele fez, a seu modo, e sem ter disso consciência, o que fazem os sujeitos falantes – quando o que deveria era *descrever* o que eles fazem, levando-os a tomar consciência disso. Pretendo dizer qual propriedade L atribui a P, Z leva a sério a pretensão que tem L, quando ele utiliza a palavra *inteligente*, de se referir a uma propriedade real.” (*grifos do autor*).

Ducrot, então, propõe que se estabeleça uma relação diferente com o dizer do outro, mais do que simplesmente “tomá-lo para si” desconsiderando a ideia de que as palavras precisam ser lidas sem a pretensão de que trazem consigo sentidos próprios, em si constituídos e petrificados. Então, ele sugere a quem escreve que, ao invés de comodamente integrar o que se lê ao texto que se produz, estabelecer outra relação, como a descrição daquilo que está sendo lido. Quando se “toma como conquista” o resultado do que lemos, duas incertezas se apresentam. A primeira é que

a pouca mediação entre o dizer original e o reformulado dificulta reconhecer o nível de compreensão sobre o que o autor citante leu do autor citado e a segunda é se de fato, ao ler um enunciado, estamos compreendendo o que ele de fato quer dizer. Isso corrobora a ideia de “ilusão performativa” defendida por Ducrot e esse movimento diz respeito à dupla discussão levantada pelo autor: uma sobre a confusão que se faz entre a linguagem que se estuda e a metalinguagem utilizada para estudá-la e a outra sobre os verbos performativos.

Dito isso, podemos pensar em uma outra possibilidade para o excerto B, o qual fala sobre o que seria um texto para Bakhtin:

C: Bakhtin, *ao discorrer sobre a polifonia constitutiva de todo enunciado, define* o texto como “um tecido de muitas vozes ou de muitos textos ou discursos que se entrecruzam, se completam, respondem umas às outras ou polemizam entre si no interior do texto”.

No exemplo C, percebemos que há, de certo modo, uma descrição sobre o que Bakhtin faz, tratando a proposição principal (“o texto é um tecido de muitas vozes ou de muitos textos ou discursos que se entrecruzam, se completam, respondem umas às outras ou polemizam entre si no interior do texto”) como proposição completiva, o que só é possível com uma maior mediação entre quem cita e quem é citado. E essa mediação se materializa quanto maior for a compreensão daquilo que se lê.

Assim, retomando as discussões acerca da linguagem, metalinguagem e dos performativos, tomamos como ponto principal aquilo que autor chamou de “ilusão performativa”, o que resulta, conforme discutimos, da forma como tratamos as palavras, seja deslocando-as do contexto cotidiano ao científico sem considerar que as atividades empenhadas em um diálogo no dia-a-dia não correspondem exatamente às descrições exigidas pelo rigor científico, seja incorporando o que deveria ser proposição original, como proposição completiva. Esse problema então se apresenta como consequência da forma como se tomam as palavras que lemos e as que usamos para designar o que lemos. Pensando nisso, se observarmos o uso da metalinguagem por pesquisadores ao atribuírem certas propriedades aos objetos de sua pesquisa por meio das palavras de outros autores, podemos encontrar indícios de como eles lidam com essas palavras – por meio da ilusão de uma performatividade ou por meio do aumento da mediação.

Essa ideia nos aproxima do que Larrosa (2007) afirma quando fala sobre a experiência da leitura casta e pretende que demos a ler as palavras, indo além de uma compreensão tranquila e “de antemão”. Isso significa interromper o uso normal da língua, de modo que escapemos daquilo que

já se adapta a nossos ao que já temos como esquemas de construção de sentidos. Se pensarmos o trabalho de pesquisa de forma comprometida com a produção de conhecimento novo, é preciso pensar, então em um modo de ler que abandone o que já se sabe sobre as palavras, devolver-lhes à ilegitimidade que, embora lhe seja própria, costumeiramente a perde quando inseridas com comodidade em nosso dizer. Tal qual os poetas, como nos diz Larrosa (2007), que “escrevem renovando as palavras comuns, como se escritas pela primeira vez”, assim entende-se o trato com as palavras no contexto científico. Análogo ao que Larrosa (2007) nos ensina sobre os mestres do *por vir*, pensamos nos sujeitos que escrevem um texto acadêmico: “Generosidade e desprendimento, respeito, atenção e delicadeza: esse mestre responsabiliza-se pelas palavras que recebeu, mas também pelos novos leitores que deveriam produzir novas leituras.”

3.3 A HETEROGENEIDADE ENUNCIATIVA

3.3.1 Enunciação: o que se escreve, o que se diz e o que se quer dizer

A heterogeneidade enunciativa baseia-se no pressuposto de que a linguagem é heterogênea, assim como também o discurso, em virtude da sua materialidade de natureza linguística.

Segundo Authier-Revuz (1998), há duas formas de heterogeneidade: a mostrada e a constitutiva. A heterogeneidade mostrada é da ordem da enunciação, pode ser marcada, e traz marcas da presença do outro na cadeia discursiva, manifestando a alteridade ao longo do discurso e tornando-se passível à análise. A heterogeneidade marcada é perceptível na materialidade linguística (discurso direto, palavras em aspas, itálico, negrito, glosas, ou seja, “as operações locais explícitas”) e a não marcada é da ordem do discurso, sem visibilidade (discurso indireto livre, ironia, ambiguidade, etc.). A heterogeneidade mostrada revela a presença de outros discursos ou de outras vozes indicadas na superfície do texto. Indo um pouco além da visão bakhtiniana, AUTHIER-REVUZ defende que as formas sintáticas também podem determinar a demarcação do “outro” nos discursos, haja vista que

No discurso indireto, o locutor se comporta como tradutor: fazendo uso de suas próprias palavras, ele remete a um outro como fonte do “sentido” dos propósitos que ele relata. No discurso direto, são as próprias palavras do outro que ocupam o tempo – ou o espaço – claramente recortado da citação na frase; o locutor se apresenta como simples “porta-voz”. Sob essas duas diferentes modalidades, o locutor dá lugar explicitamente ao discurso de um outro em seu próprio discurso (AUTHIER-REVUZ, 1982, p. 12).

Entende-se, portanto, que a “dialogicidade interna do discurso” é o fenômeno que orienta a estrutura de todo e qualquer discurso. Levando-se em consideração que o discurso científico se concretiza por meio desse entrecruzamento de vozes, a problemática que se estabelece é a maneira como são utilizadas essas vozes – a do *eu* e a dos *outros*, de modo que nos faz pensar em como se produz um discurso singular do sujeito no campo do “não-um”, se muitos textos apresentam estrutura semelhante ao exemplo a seguir, retirado de um artigo científico publicado nos anais do IV Colóquio Internacional Discurso e Mídia na Amazônia:

Nas concepções normativas de artigo, *Cunha e Cintra (2016) abordam* essa classe gramatical dividindo-a em *definidos e indefinidos*. *Para eles*, os artigos são as palavras *o* e *um*, juntamente com suas variáveis (*a, os, as/uma, uns, umas*), que se antepõem aos substantivos para apontar: que “trata-se de algo do conhecimento do leitor ou ouvinte, podendo ter sido mencionado anteriormente ou por ser objeto de um conhecimento de experiência” (2016, p. 219); que se trata de um representante de algo não dito anteriormente.

Segundo os autores, os artigos também podem desempenhar funções relacionadas ao emprego como: pronomes demonstrativos e possessivos, em expressões de tempo e de peso e medida, com o superlativo e com os nomes próprios, além do principal objeto de estudo desta pesquisa, a marcação de gênero dos substantivos e dos nomes de pessoas. *Para Cunha e Cintra (2016, p. 130)* os artigos podem ser apenas feminino e masculino, flexionados no singular e/ou plural.

Assim como apresentado na gramática de Cunha e Cintra (2016), Evanildo Bechara (2009) também define artigo como palavras que se antepõem ao substantivo, sendo elas o e um além de suas variáveis (a, os, as/uma, uns, umas). Para o autor (2009, p. 130) o artigo descende dos demonstrativos na língua latina, assim, o artigo definido identifica o objeto ao qual seu nome se liga, também fazendo referência a algo dito anteriormente.

É possível perceber que o autor do texto se vale da heterogeneidade mostrada em uma atividade de controle-regulagem do processo de comunicação (AUTHIER-REVUZ, 1982, p. 14), com o objetivo de controlar ilusoriamente os efeitos de sentido e a presença do “outro” em seu discurso. Essa heterogeneidade é ora marcada pelo discurso indireto, mas há, também, uma marcação feita pelas aspas. Observa-se que, em todos os parágrafos, e em cinco dos seis períodos, há presença marcada da voz do outro. O fato é que a função de quem está escrevendo o texto acaba variando entre ser tradutor, como vemos em “*Evanildo Bechara (2009) também define artigo como palavras que se antepõem ao substantivo, sendo elas o e um além de suas variáveis (a, os, as/uma, uns, umas)*” e ser porta-voz do dizer alheio, como em “*trata-se de algo do conhecimento do leitor ou ouvinte, podendo ter sido mencionado anteriormente ou por ser objeto de um conhecimento de experiência*” (2016, p. 219), o que caracteriza um efeito de promoção do dizer alheio em detrimento à participação do autor do texto na constituição dos saberes que visa a produzir. Diz-se, ilusoriamente, já que para quem organiza esses discursos, que encadeia esses autores em forma

de discurso relatado, de forma inconsciente, acredita que está produzindo um sentido do qual ele é a origem, produzindo um dizer como se fosse seu. Deparando-nos, frequentemente, com escritos dessa natureza, podemos dizer que se instaura um momento de “banalização” da maneira como se insere a voz do outro, e, indo além, da “banalização” do próprio teórico e do seu dizer; isso vai ao encontro da hipótese de que certos movimentos de escrita massificam as formas de heterogeneidade mostrada – marcada ou não – como uma estratégia argumentativa para promover teorias, teóricos, ou apenas para “cumprir” com a normatividade do texto acadêmico.

Já a heterogeneidade constitutiva, conforme a autora explica, manifesta-se a partir da presença do *Outro* que não aparece no fio do discurso. Ela ocorre quando o discurso é colocado em relação de alteridade, quando ele se constitui *na* e *pela* presença do outro.

Em resumo, para Authier-Revuz (2004), essa heterogeneidade está relacionada ao interdiscurso e ao exterior constitutivo que favorece a constituição desse discurso. Pelas próprias palavras da autora

[...] passando pelo *continuum* das formas recuperáveis da presença do outro no discurso, chega-se, inevitavelmente, à presença do outro – às palavras dos outros, às outras palavras – em toda parte sempre presentes no discurso, não depende de uma abordagem linguística (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 21).

Ela destaca que a heterogeneidade constitutiva se relaciona com o princípio do dialogismo, de Bakhtin e se localiza no exterior do discurso, sem indicadores linguísticos diretos, isto é, o discurso é formado por um discurso quem tem sua origem no já-dito, derivado de outro por meio da resposta, negação, repetição, reforço, etc. No texto acadêmico, essa forma não mostrada de presença da palavra do outro pode acontecer de diferentes maneiras, destacando-se os momentos em que se usa de termos, ideias que já são senso comum na área, discursos que já circulam nos livros, nos documentos oficiais – ao introduzir uma seção, ou um capítulo, por exemplo. Esses pontos de vista são incorporados ao texto sem serem apresentados como menção às palavras ou ideias de outrem.

O exemplo a seguir, retirado de um artigo científico sobre “desvios ortográficos”, foi publicado na revista **Trilhas**, da Universidade Estadual do Pará. Exemplo:

2.2- Os erros ortográficos

É bastante comum nos depararmos com os famigerados erros ortográficos nos mais diversos ambientes. Estão presentes nas redes sociais, cartazes e placas pelas ruas, em ambientes corporativos e acadêmicos, inclusive. Ninguém está livre de cometê-los mesmo com a ajuda da tecnologia presente nos corretores ortográficos dos computadores e smartphones.

As noções de “erro” e de “desvio” já vêm sendo debatida amplamente por algumas correntes teóricas, como pela Sociolinguística, quando aborda a adequação linguística em uma perspectiva variacionista e pelos chamados gramáticos puristas, que defendem a supremacia da norma padrão e, portanto, tudo o que escapar de suas regras será considerado um erro. Quando o autor do texto usa termos como “famigerado”, “erro”, menciona ideias como “Estão presentes nas redes sociais, cartazes e placas pelas ruas, em ambientes corporativos e acadêmicos, inclusive”, podemos dizer que ele assumiu um determinado ponto de vista, a dos estudos puristas da língua, e que essas palavras vêm de outro lugar, que não foi explicitado no texto. Isso nos remete a uma problemática no que diz respeito à constituição de um sujeito autor à medida que, ao escrever assim, faz parecer que é um dizer do autor e, pela falta de marcação do lugar da “origem” da palavra diminui as chances do leitor de realizar uma adesão mais consciente àquilo que lê, uma vez que o lugar da teoria de onde partem os discursos já determina muito do que se compreende e do quanto se “aceita” um determinado saber.

Segundo a autora, a heterogeneidade é inerente a qualquer discurso, ainda que não esteja marcada, ou seja, quando o discurso está modalizado. No texto acadêmico, essa modalização se materializa quando, por exemplo, usam-se as aspas para citar um autor por meio do discurso direto, ou se reescreve algo parafraseando esse autor por meio do discurso indireto; nesse caso, assume-se que todo o resto do enunciado que não aparece marcado explicitamente como citação ou paráfrase é da autoria de quem está escrevendo aquele texto, denegando a presença do outro no discurso. Por isso, a autora diz que essas formas discursivas têm um jogo duplo, que, no caso do texto acadêmico, pode ser um jogo perigoso já que essa alternância entre o que pertence ao discurso próprio e o que pertence ao discurso do outro pode atribuir a quem escreve o texto muito mais palavras próprias do que ele de fato produziu. Ao fazer esse tipo de jogo com as palavras, denega-se o fato de que o que não está explicitamente mostrado como sendo do “outro”.

Neste trabalho, defendemos que a escrita é um processo que materializa a ação daquele que escreve, processo esse que é heterogêneo e que parte de uma materialidade linguística que

ultrapassa as regras da gramática e a transposição da fala para o papel. E isso está relacionado ao que Authier-Revuz (2000, p. 130) fala sobre a singularidade do dizer: “cada dizer testemunha, de forma particular, sobre suas próprias palavras, as não coincidências que lhe são próprias”.

Partindo do princípio de que toda escrita possui, em sua estrutura, a participação de vozes de outros, seja explícita ou constitutiva, pode-se entender essas não-coincidências como as formas de heterogeneidade do enunciado, ou seja, as diferentes formas de dizer com a participação do outro em nosso discurso, que deve constituir nosso discurso próprio. A escrita acadêmica, no caso, deveria ser constituída por essa participação da palavra do outro como uma estratégia para construir o discurso próprio do pesquisador, isto é, singular, e não como uma fórmula de escrita que estimula a repetição e a reprodução do dizer alheio, deixando de contribuir com reflexões e considerações para a comunidade acadêmica. Sobre a utilização de paráfrases, citações e outras maneiras de referenciar a palavra, Vieira e Campos (2012) afirmam que

[...]Compreendemos que a escrita pode, de acordo com sua organização, denotar a imagem de que a função do texto produzido possui a funcionalidade de promover o conceito ou o autor utilizado como fundamentação teórica do trabalho. Tal situação nos permite dizer que é possível construir uma imagem cujo autor ou o conceito citado pertencem a uma categoria superior em relação a quem escreve o trabalho que analisamos. (VIEIRA e CAMPOS , 2017, p.40)

Além da ideia defendida pelos autores, sobre a inserção da palavra alheia como forma de “promover” uma certa teoria (ou um teórico), acrescentamos que, de acordo com o que temos visto, a simples presença do outro, a menção aos teóricos, já tem se constituído uma estratégia argumentativa. Para além de promover uma teoria, ou um teórico, para promover uma forma de escrita em que o nome de autores parece ter entrado no plano sintático dos operadores argumentativos, já que seus nomes passam a fazer o encadeamento entre os parágrafos com pouca ou nenhuma mediação de quem escreve o texto.

Outra forma de heterogeneidade enunciativa estudada por Authier é a *autonímia*, que diz respeito a um signo linguístico quando esse se refere a si mesmo como signo: é a própria metalinguagem e a *modalização autonímica (ou conotação autonímica)* que se refere à ressignificação que fazemos do enunciado de maneira que o signo permaneça se referindo ao signo, no plano metalinguístico. Um exemplo dessa modalização é quando usamos o modalizador “isto é”, quando uma palavra X é explicada ou ressignificada como Y, com a palavra X sendo colocada em equivalência à Y. Assim, temos que a palavra está explicando a própria palavra. Essa maneira de reformular o enunciado e fazer equivalerem os sentidos de X e Y é uma forma metaenunciativa

de escrita. A modalização autonímica se apresenta de duas formas: de forma reflexiva e de forma opacificante. As formas reflexivas do dizer estão no nível do conteúdo e são interpretadas por um conjunto de significantes de forma explícita. Já as formas opacificantes associam significante e significado, que, nesses casos, são substituíveis um pelo outro, ou “outra maneira de dizer o mesmo”.

Na escrita acadêmica, os casos de modalização autonímica podem ajudar a analisar a participação de quem escreve o texto nos enunciados seguintes aos modalizadores “isto é” e “ou seja”. Esses modalizadores podem introduzir traduções, como quando temos X, isto é Y, em que X é “o professor não sabe usar o livro didático”, isto é, Y “não faz uso adequado das propostas trazidas pelo material”, ou conclusões como em X “o professor não sabe usar o livro didático”, isto é Y “elabora outros materiais para ministrar suas aulas”, em que a participação de quem fez a reformulação é diferente de quando se faz uma tradução. Essas formas de escrita também contribuem para a investigação proposta por esta pesquisa.

A seguir, essa discussão chega nas pesquisas mais recentes sobre a escrita acadêmica para conhecermos o que têm a dizer pesquisadores que vêm se dedicando a compreender como as palavras estão sendo postas a circular nos textos escritos na academia, como forma de sustentar, contestar, difundir o conhecimento que já está estabelecido na área (no caso, de Letras), mas também como mobilizam esses conhecimentos em direção a avanços e novas contribuições.

3.3.2 A palavra para tratar da palavra... do outro

Com base no que expusemos até aqui, propomos finalizar esta seção pensando em um dos aspectos a partir do qual conseguimos materializar a fragilidade da escrita acadêmica: as formas de incorporação da palavra alheia.

Os trabalhos acadêmicos produzidos na universidade são, de modo geral, solicitados com o objetivo de consolidar o processo de ensino e de aprendizagem. O graduando deve apropriar-se do conhecimento, o qual é alçado em instrumento que garante, pelo poder jurídico, a possibilidade de o sujeito sair da condição de estudante e ocupar uma posição profissional, no caso, na área de Letras, assumindo, assim, outras responsabilidades, direitos e deveres. Sobre isso, Gomes e Campos (2021) defendem que

O ambiente acadêmico é – ou deve ser – terreno propício para a constituição da subjetividade do aluno enquanto pesquisador, o que consiste em torná-lo capaz de enunciar para além daquilo que os outros dizem; ou seja, tomar o discurso para si,

construindo reflexões as quais não são meras repetições dos conteúdos já cristalizados no âmbito científico.(GOMES e CAMPOS, 2021, p. 152).

Entretanto, como discutimos no tópico anterior, a sequência não é tão óbvia assim. Os mais recentes estudos sobre escrita acadêmica, norteados também pelos autores citados nesta seção, apontam para problemas de diversas naturezas nos textos produzidos. Em especial, trataremos aqui daqueles em que há a presença de paráfrases, entendida nesta análise como organização e reformulação de um texto anteriormente produzido. Isso porque, nos termos de Gomes e Campos (2021, p. 151), quem escreve esse tipo de texto muitas vezes se encontra na “corda bamba”, buscando equilíbrio entre a reprodução pura e simples do conteúdo e a sua deformação (FUCHS, apud GOMES e CAMPOS, 2021, p. 152) haja vista as relações de poder envolvidas no processo: de um lado temos quem escreve com vontade de dizer o mesmo que já está dito; do outro temos o medo de copiar e “paralelamente, estão as grandes teorias, seus representantes e seguidores qualificados, tais como professores, orientadores...” (GOMES e CAMPOS, 2021, p. 152).

Tomamos como ponto de partida as proposições de Fuchs (1985) apresentadas em “A paráfrase Linguística”, no que diz respeito ao conceito de paráfrase, quando ela apresenta o tema em análise partindo de três noções fundamentais: equivalência, sinonímia e reformulação. Segundo a autora, a paráfrase pode ser compreendida como “objeto de uma série de caracterizações opostas” (FUCHS, 1985, p. 129), as quais levam a autora a levantar alguns questionamentos ao longo do texto.

Duas paráfrases são equivalentes, de acordo com Fuchs (1985), na medida em que compartilham alguma propriedade em comum. Dito isso, devemos estabelecer as famílias de enunciados que, na língua, são considerados equivalentes, isto é, dos quais os linguistas conseguem descrever o parentesco sintático e que eles defendem ter “o mesmo sentido”

Já a paráfrase por sinonímia está ligada à ideia de um núcleo semântico “de partida comum” sobre o qual se anexam “semantismos diferenciais”, que modulam diversamente o núcleo de partida. A autora ressalta que a identidade referencial é uma condição necessária, mas não suficiente da sinonímia, pois pode referir-se a um mesmo objeto ou estado de coisa semanticamente divergente ou contraditório.

Para esta pesquisa, levamos em consideração o que a autora chama de paráfrase por reformulação, por ser a considerada por Fuchs a opção mais acertada ao se produzir uma paráfrase, pois, segundo ela,

A tradição retórica e literária têm (sic) desde sempre, abordado a paráfrase no plano do discurso, como uma atividade efetiva de reformulação pela qual o locutor restaura (bem ou mal, na totalidade ou em parte, fielmente ou não) o conteúdo de um texto-fonte sob a forma de um texto segundo (FUCHS, 1885, p. 133).

Para a autora, a simples manutenção do valor de verdade ou a troca sinonímica inconsiderada não garantem uma reprodução confiável da palavra do outro.

Entretanto, o que se tem discutido, em especial na área de Letras, é a possibilidade de adaptação do texto acadêmico a um novo estilo de escrita, calcada na paráfrase, isto é, uma escrita imobilizadora, que não tem na parafrasegagem o ponto de partida para a formulação de um dizer próprio, mas uma ação repetidora, que não move o conhecimento do lugar onde já está. Alguns dos pontos que ajudam a constituir esse novo “estilo” de escrita já foram sinalizados nesta seção, como as questões ligadas ao ensino de leitura e de escrita e a falta de um lugar em que o sujeito que escreve não tenha a sua palavra interditada, que ele saia da “corda bamba” e encontre um lugar seguro de onde possa enunciar. Somo a esses dois pontos a superficialidade com que nos relacionamos com as informações na contemporaneidade, marcada por canais midiáticos como “tik toks” e “stories” no Instagram, em que a quantidade e a rapidez das informações estão imprimindo um novo ritmo e uma nova forma de nos relacionarmos com o que vemos e com o que lemos. Isso, de certa forma, gera impactos na forma como nos apropriamos das informações e, portanto, na maneira como vamos lidar com tudo o que pensamos e ou escrevemos a partir delas.

Considerando os postulados de Fuchs (1985), trazemos a essa discussão o fato de que, conhecendo os problemas que envolvem a escrita acadêmica, em especial os que envolvem as paráfrases, propomos, a partir da análise dos dados dessa pesquisa, investigar as naturezas de apropriação da palavra alheia que mais estão presentes nos textos acadêmicos e buscar entender se elas podem, a partir da forma como são construídas, ser consideradas paráfrases.

Enfim, nessa busca pela palavra que “baste”, eu também me confrontei diversas vezes com as palavras de que precisava para falar das palavras, quer fossem as minhas, quer fossem alheias. Mas foi essa travessia, em que me deparei inclusive com as palavras “que não bastam”, que me trouxe até aqui... à análise.

4 AS PALAVRAS NO CENÁRIO DA ESCRITA ACADÊMICA

Iniciamos, então, a seção que nos coloca defronte da palavra que usamos para tratar da palavra escrita em textos acadêmicos. Propomos que as ideias desta seção tragam para o trabalho discussões que estão acontecendo no cenário atual, acerca da escrita acadêmica e produção do conhecimento e que contribuam para a análise das formas como o professor se inscreve ao escrever nessa esfera, buscando compreender como esse sujeito se constitui como autor de seu projeto de dizer, equilibrando-se na “corda bamba” entre o medo de copiar e o não ter nada diferente a dizer. Para isso, importa-nos destacar três pontos específicos: o percurso da formação de quem escreve, as particularidades da escrita acadêmica e o que se produz quando escrevemos.

Assim, nessa direção, inserimos, na discussão, a leitura e a escrita como caminho para a produção de conhecimentos, que devem contribuir para o crescimento de uma dada área, para o desenvolvimento de um dado saber e, logo, cumprindo com a função principal dos textos que escrevemos dentro da universidade.

4.1 AS PALAVRAS NAS MÃOS DE QUEM ESCRIVE O TEXTO

No ensaio “A escrita acadêmica – do excessivo ao razoável”, Pereira (2013) defende que a palavra exerce um poder em dois extremos. O primeiro é quando ela representa uma “prisão do pensamento”, agindo na contramão da atividade intelectual que está na ordem do ensaio e da criação; nesse caso, a palavra surge como o exercício do limite. Em outro extremo, a palavra se faz “liberdade de pensamento”, no exato movimento oposto, em que a palavra cria, faz ver, corporifica as sensações, os conceitos, os pensamentos. Entre esses dois extremos, está quem dela tenta tomar posse, ora experimentando a leveza da palavra que liberta, as palavras com asas com as quais damos passagem às ideias e aos movimentos que, ao serem escritos, seguem nos constituindo academicamente, ora vivendo a dureza de enfrentar os momentos em que nenhuma palavra parece bastar, nenhuma é o bastante para dizer o que se quer, em que tentamos colocar dentro de sua forma limitada, as infinitas possibilidades de significações e sentidos possíveis de existir.

Esse movimento sem dúvida faz parte da prática de quem escreve um texto acadêmico. Sobre isso, Gomes e Campos (2021) afirmam que

O sujeito autor se vê (...) diante de um grande desafio: impor seu discurso, carregando traços de autenticidade, mas respeitando o saber solidificado que foi construído anteriormente. Essa trajetória é carregada de receios e inseguranças, e, um dos motivos para isso está no fato de não perceber originalidade nas suas palavras, como se todo conhecimento já tivesse sido produzido (e produzido de forma melhor, por figuras renomadas). (GOMES e CAMPOS, 2021, p. 152).

É possível dizer, então, que as palavras nas mãos de quem escreve estão sujeitas a uma combinação de necessidade, vontade e medo, tornando-se uma atividade desafiadora, até mesmo para os profissionais formalmente habilitados a trabalhar com leitura e escrita.

Isso nos aproxima da discussão que lemos em Barzotto (2011) a respeito da posição supostamente confortável do professor de Língua Portuguesa diante da leitura e a escrita,

O professor, por estar em certa medida imerso num universo propício à escrita, onde ele teria assegurada sua razão de ser visto como alguém que não sofre as consequências do seu grau de domínio da escrita. No entanto, o fato de o professor ter acesso a diferentes tipos de escrita, principal e obrigatoriamente àqueles que dão os contornos da sua profissão, não significa que ele esteja em condições de igualdade quanto ao exercício do poder que eles propiciam. (BARZOTTO, 2011, p.11)

Nesta passagem, Barzotto está argumentando que parece haver uma relação direta entre ser professor da área de Letras e ter assumido condições plenas de domínio sobre a escrita, como se ser profissional da área fosse condição *sine qua non* para exercer total poder sobre as palavras, que ser professor já assegura constituir a função-autor nos textos que escreve. Mas o autor também alerta para o fato de que simplesmente escrever textos (acadêmicos, por exemplo) não é evidência suficiente de um sujeito engajado na transformação de sua realidade por meio da produção de conhecimentos. Sobretudo, o fato de estar na “esfera” da escrita acadêmica não é garantia, ao professor, de que por meio dela possa exercer controle sobre suas condições de trabalho.

4.1.1 As palavras e o lugar do óbvio

“Quem saber fazer, sabe ensinar”, já diz um ditado bem popular. Isso implica dizer que aquele professor que entende a escrita porque escreve, portanto, reconhece-a como um processo de enfrentamentos e negociações, de singularidades e assujeitamentos, de resistência e de poder, está em melhores condições para estabelecer com segurança a relação ensino-aprendizagem da escrita com os alunos. O professor que reconhece os mecanismos linguísticos como forma de buscar a palavra “que basta”, ou como um recurso para “fazê-la bastar”, é o professor que, ciente do poder da palavra, confere às aulas de escrita um estatuto diferente, com princípios diferentes, práticas diferentes, objetivos diferentes do que o que está fora desse contexto. Isso afasta a crença perigosa

de que o simples fato de ser um profissional do universo da escrita, conviver com diferentes tipos de escrita, assegurar-lhe-ia as condições necessárias para usufruir do poder que a escrita proporciona, como lemos em Barzotto (2011).

[...]uma vez que a escolarização não proporcionou condições de uso da escrita para todos, inclusive àqueles que se tornaram professores, não parece simples exercer o direito de oposição lançando mão da palavra escrita. É forçoso reconhecer que há uma certa impossibilidade de empreender o embate por meio da escrita. Caso os professores, assim como outros profissionais, tivessem sido formados em condições que lhes proporcionassem o domínio da escrita talvez pudéssemos acreditar que bastaria que estes fossem chamados a colaborar na redação das propostas para que parte dos problemas fossem resolvidos. Além do processo de escolarização, também o exercício da profissão não lhe reserva espaço para a escrita em todas as manifestações que os embates cotidianos exigem. (BARZOTTO, 2011, p. 11)

A passagem acima traz à baila a discussão sobre a posição do professor frente ao poder conferido pelo domínio da escrita e a possível relação que existe entre esse poder e a profissionalização do professor. Relativizemos o óbvio: ter sido formado em uma universidade e recebido um diploma, bem como, por extensão, participar de projetos, escrever e assinar textos que circulam no meio não garante a condição de saber escrever e, por extensão, saber ensinar a escrever. Como dito na introdução deste trabalho, consideramos que a escrita acadêmica se configura como um dos dispositivos que hoje visam ao controle do trabalho docente também como instrumento de resistência, mas isso não é garantido pelo simples fato de escrever, já que, por diversos caminhos, o professor pode ser coagido ou convencido a usar a sua escrita para reproduzir os discursos por meio dos quais é "dominado". Desse modo, compreender como a função-autor pode estar relacionada à valorização desse professor como profissional

A partir dessa relativização, assumimos que investigar sobre a constituição da função-autor em textos acadêmicos escritos por professores implica, também, tecer considerações sobre a formação que recebem na universidade e como os graduandos são inseridos no universo da pesquisa. Para isso, iniciemos retomando os critérios estabelecidos por Barzotto e Puh (2015) para definir o perfil desse profissional, considerando a leitura e a escrita como produção de conhecimento no ensino superior; seriam eles: a) escrever de acordo com as regras da língua padrão escrita, b) demonstrar domínio e mobilização pertinente dos conhecimentos aprendidos durante a formação, e c) fazer do texto uma demonstração de compromisso em produzir avanços, o conhecimento.

Esses critérios contribuem para se estabelecer a importância da escrita na formação do professor, uma vez que, conforme afirma Fairchild, “é por intermédio de seu trabalho ‘linguageiro’ que o sujeito se engajará nas relações de poder que o inscreverão no universo das relações de produção de sua sociedade” (FAIRCHILD, 2018, p. 32). Entretanto, a leitura e a análise de textos produzidos no ensino superior têm mostrado o exato oposto, que esse “trabalho ‘linguageiro’ ” tem tornado cada vez mais frágil a posição de quem escreve dentro das relações de produção, como é o caso, por exemplo, dos relatórios de estágio. Em seu artigo “Quatro considerações sobre a leitura de relatórios de estágio em Língua Portuguesa”, Fairchild (2010) sinaliza quatro problemas que aparecem na escrita de relatórios por graduandos de Letras: descrições insuficientes; descrições que enfatizam o mau uso do tempo; descrições que salientam aspectos expostos em discursos anteriores; e conclusões e análises separadas do vivenciado e dos dados registrados. Desses problemas, chamamos atenção especial ao segundo, pois é onde encontramos a reprodução de crenças negativas sobre a escola. Isto é, se é importante reconhecer a importância da leitura e da escrita durante a formação do professor para que esse reivindique um lugar de engajamento nas relações de poder, é preciso admitir também que o teor da escrita, e não simplesmente a existência de textos, precisa ser colocado em questão, especialmente em sua relação com a produção de conhecimento.

Para ilustrar as ideias apresentadas tanto por Barzotto e Puh (2015) quanto por Fairchild (2018), trazemos os resultados das análises apresentadas por Morhy (2020), em sua tese “A escrita do professor de Inglês em formação: indícios de conhecimentos a respeito da aula e da escrita acadêmica”, cujo objetivo era discutir de que forma a relação do professor em formação com os conhecimentos que embasam seu trabalho se materializou na sua escrita sobre as práticas de ensino. O trabalho da autora se ocupou em trazer à reflexão o lugar da Universidade, na condição de “instância formadora” (Barzotto, 2011), para alunos concluintes do curso de Letras-Inglês. Os resultados foram obtidos a partir da análise de 44 relatórios de estágio, investigados em duas dimensões: a dos conhecimentos didáticos que fundamentam o ensino da língua e a do domínio dos processos de produção do texto acadêmico. Em outras palavras, a autora partiu do pressuposto de que seria esperado ver, na escrita de graduandos que estão prestes a se formar, duas qualidades próprias do profissional do ensino: a capacidade de compreender e explicar os fenômenos da sala de aula de forma que ultrapasse o senso comum, baseando-se em teorias da área, e a capacidade de

expressar essas percepções por meio de textos bem formados. As análises de Mohry (2020) apontam para

a constatação de indícios de um sujeito que ocupa três posições no discurso: uma paradoxal, pelo modo que relata suas experiências de ensino, revelando uma imagem incompatível com o lugar institucional mais experiente da língua; uma a-científica, fazendo emergir uma enunciação pouco marcada pelos discursos científicos da área de ensino, e outra excludente, demonstrando não se ver “autorizado” a fazer citações de outros autores. (MOHRY, 2020, p.104)

A *posição paradoxal*, segundo a explicação da autora, é marcada por desvios na norma culta e por marcas claras da dificuldade do aluno, que está prestes a sair da universidade, de escrever textos com clareza do ponto de vista da coesão e da coerência.

Essa ação do aluno se mostra preocupante, uma vez que somos nós, professores, aqueles que têm o dever de indicar as regras a serem seguidas por eles dentro da universidade. Se permitirmos a ausência dos recursos teóricos no lugar de um tom mais pessoal que eles imprimem em seus textos, estamos corroborando a ideia de uma redação malfeita, de uma “formação” falha. Após os quatro ou cinco anos dentro da universidade, que é o tempo regular dos alunos de Letras Inglês, perceber que o Curso produziu um profissional com “falhas”, deve representar um sinal de alerta para nós professores, para a nossa faculdade. (MOHRY, 2020, p.139).

A *posição acientífica*, por sua vez aponta, nos resultados apresentados no trabalho, para um estagiário que – ao observar a aula – não consegue se expressar usando uma linguagem técnica específica da área, fazendo uso de termos característicos do senso comum, resultando em comentários a respeito da aula que poderiam ter sido feitos por qualquer outra pessoa que não tenha frequentado o curso de Letras. Segundo a autora, há um “esvaziamento” do discurso científico na forma como os acadêmicos descrevem e analisam as aulas durante o estágio.

Isso tudo sugere que o próprio discurso do estagiário não é científico, embora, talvez, seja necessário manter a aparência de que se trata de um. No entanto, não podemos afirmar que tal ação seja uma escolha individual ou pessoal do aluno. Se assim ele o faz é por estar dentro de uma cultura, de um conjunto de expectativas ou ainda de uma leitura que “acata” o que ele está fazendo e reconhece esse “não rigor” como uma característica válida. (MOHRY, 2020, p. 140).

Os resultados da pesquisa apresentam ainda a *posição de exclusão ou anulação* do sujeito. Essa posição traz à discussão o fato do estagiário, concludente do curso de Letras, não se sentir autorizado nem a tecer seus próprios comentários sobre a aula, nem a desenvolver uma linha argumentativa com base no contato direto com autores da área.

Sua voz é duplamente nula – não pode opinar sem apoiar-se nas palavras de um autor, mas paradoxalmente tampouco pode citar de fato – pois vimos que as “citações” existentes no corpus são, em sua maioria, fictícias. Fica implícito que, nas condições em que o relatório

é escrito, a exigência de que o estagiário faça citações é sutilmente transformada em uma exigência de que o texto apresente citações. Percebemos, assim, que este futuro professor busca por uma citação para “pendurar” no seu texto e não para tomar para si “como palavra alheia” à qual contrapõe as suas próprias (ainda que fosse para concordar com elas). (MOHRY, 2020, p. 140)

Sobre a primeira posição apresentada pela autora (*paradoxal*), com base nos dados desta pesquisa, a ideia de que os graduandos entram na universidade com problemas de escrita que não foram sanados no ensino básico tem sustentado a criação de disciplinas como Língua Portuguesa e Português Instrumental. Barzotto (2014) analisa o papel desse tipo de disciplinas, que são frequentes no currículo do curso de Letras e de outras áreas, e que hoje assumem como objetivo mais importante uma espécie de “nivelamento” dos alunos, priorizando o trabalho com aspectos formais do texto, gramaticais, sobretudo suprimindo dificuldades que deveriam ter sido sanadas no Ensino Básico. Entretanto, considerações como a que encontramos no texto de Morhy nos levam a ponderar que há falhas até na formação do que seria minimamente esperado de um aluno de Letras. Uma das explicações para isso, segundo Barzotto, é que nessas disciplinas há uma espécie de “modelagem”, ou seja, a prática de levar o graduando a reconhecer e imitar os elementos linguísticos e estruturais de um texto, de modo que ele passe a escrever como a “universidade espera”. Desse modo, o ensino da escrita em nível superior acaba direcionando mais esforços à produção de textos adequados às normas do que aos problemas da originalidade e do ineditismo de seu conteúdo.

Já a segunda posição – *acientífica* – aponta para um outro tipo de problema que está relacionado à apropriação das teorias que compõem o currículo do curso de Letras. Esse problema consiste na (re)produção de um certo tipo de consciência docente. Fairchild (2016) levanta essa questão em um texto, no qual o autor primeiramente cita Bakhtin, no trecho

Pode-se considerar, usando os termos de Bakhtin, que, por meio do ato da escrita, o sujeito realiza um trabalho que leva a sua percepção acerca dos fatos concretos de um polo centrado no ‘eu’ – em que tendem a se expressar como sensações ou pensamentos vagos, dispersos – a um polo centrado no ‘nós’ – em que adquirem maior concretude e coerência e, sobretudo, sujeitam-se às respostas de outros. (FAIRCHILD, 2016, p. 764)

A partir desse pensamento de Bakhtin, Fairchild (2016,) sustenta que relatos de estágio como esses apontados por Mohry (2020), ou seja, cheios de informações genéricas, desorganizados, ou escritos com muitas informações “clichês”, podem não ser um indício apenas de “dificuldade de escrita” do aluno universitário, mas de “uma perda em termos do nível da

‘consciência’ ou da ‘percepção’ que o professor tem de seu campo profissional” (Mohry, 2020, p. 107). Essa perda afeta seriamente a escrita, mas também afeta mais seriamente a capacidade de, por meio dessa escrita, reivindicar um lugar de mobilidade e de poder para fazer frente a tudo o que afeta a sua condição de profissional. Isso se dá na medida em que os acontecimentos da aula tendem a ser percebidos como consequências de escolhas pessoais ou circunstâncias particulares, como o humor dos alunos ou a criatividade do docente.

É exatamente a partir da “falta desse lugar” que podemos pensar na terceira posição apontada na tese de Morhy (2020), que seria a posição de *exclusão ou anulação*, o que, segundo a autora, é uma posição que nos remete, nos termos de Foucault (1970, p. 9), à ideia de *interdição*. Sobre isso, levantamos duas questões: a primeira é saber portar-se frente às interdições mencionadas por Foucault e a segunda é compreender de que forma os mecanismos de interdição atingem o sujeito-professor, de modo que a forma de escrita seja calcada em produções discursivas que revelem o desejo de poder, a ser conquistado pela apropriação da palavra alheia, muito mais do que pela palavra própria.

Sobre a primeira questão, o fato de reconhecermos que existem procedimentos de controle, seleção e organização dos discursos que têm por função “[...] conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 1970, p.8), não implica dizer que não há formas de violar esses “bloqueios” para recolocar-se frente aos mecanismos de interdição. E não estamos falando em “ter o direito de dizer tudo”, “de dizer tudo em qualquer circunstância”, mas o de (re) conquistar o direito de dizer, que está associado ao poder que, nos termos deste trabalho, está atrelado ao conhecimento que se tem, àquilo que se produz, que pode ser materializado pela escrita. O que queremos dizer é que reconhecer os mecanismos de controle dos discursos que impõem aos sujeitos “lugares” de menos prestígio, não pode se transformar em acomodação diante da busca por um lugar diferente, de resistência e de participação social.

A segunda questão diz respeito à relação entre escrita e “morte”, não em termos foucaultianos, em que o autor morre porque a sua obra existe independentemente do nome de quem a escreveu, mas, ao contrário, a “morte” tal como se refere Barzotto (2013), quando ele associa o rio Nilo, na história bíblica de Moisés, a um manancial de textos. Embora seja mais comum se pensar que “quanto maior o volume de leitura, quanto maior o acesso à leitura, melhores as

condições para que se produza um texto [...]”, um dos desfechos de todo esse acesso pode ser um tipo de "morte". Nas palavras de Barzotto,

Lembremos de Êxodo 1, 22 e 2, 1-10. O Faraó ordenou que todos os meninos fossem atirados ao rio Nilo para que morressem. A mãe de Moisés, por sua vez, prepara um cesto, coloca o alho e o leva para o mesmo rio. O menino é salvo. Eis a dificuldade, trata-se do mesmo rio. Como saber o modo de se comportar dentro do rio e o que vai acontecer no percurso? Nos encorajando um pouco, a história ensina que são dois os propósitos que levam a lançar os meninos ao rio: matá-los ou salvá-los. [...]Do mesmo modo que Moisés, uma vez lançados em um manancial de textos, pelo menos dois destinos se delineiam: afogar-se ou chegar a um lugar onde a vida seja possível. (BARZOTTO, 2013, P. 158)

Por “afogar-se” entendemos “perder-se” mais facilmente por entre as leituras; ser levado por uma corrente de textos, de teorias, o que torna muito mais difícil a incorporação e, portanto, a compreensão mais profunda de uma dada concepção teórica, pois elas parecem estar sendo sempre expostas de forma imbricadas, chegam juntas, retirando quase que totalmente a possibilidade de refutá-las, contrapô-las e questioná-las. Em textos escritos na academia, isso se materializa quando vemos a quantidade e a diversidade de teóricos sendo citados, inseridos em sequência no mesmo parágrafo, sem a devida explicação sobre a relação entre eles, ou entre eles, as suas vertentes teóricas e a tese que está sendo defendida. Por “afogar-se”, entendemos também como uma forma de anulação de quem se propõe a escrever, frente à possibilidade e o desejo de ler para absorver e não para estudar, o que resulta em textos que se assemelham a mosaicos de citações, agrupamento de palavras já ditas, em um movimento de “paralização” da produção de algo diferente do que já foi lido em algum lugar.

Por isso, é preciso discutir não apenas o quanto se lê, na universidade, por exemplo, mas, em consonância com as ideias de Fairchild (2013, p. 154), “como se escreve a partir do que foi lido”, pensar na leitura como um ponto em potencial para anteceder os textos que ainda não foram escritos. Nas palavras do autor:

Penso, em particular, na situação da universidade: instituição sobre a qual dificilmente poderíamos nos queixar da ausência de coisas a serem lidas, ainda que poucas, talvez insuficientes em algumas situações. Paradoxalmente ligada à reprodução do escrito e à produção do conhecimento, a universidade vem se mostrando frágil quanto a sua capacidade de preservar e passar a adiante o legado do que já foi escrito e, talvez por consequência disso, tem nos brindado com grandes volumes de texto que apenas precariamente configuram algum tipo de produção de conhecimento. (FAIRCHILD, 2013, p. 154).

Isso nos ajuda a pensar, por exemplo, na maneira como os professores, a partir das leituras que fizeram, na graduação e na pós, estão conseguindo materializar mecanismos que solucionem os problemas de leitura e de escrita no ensino básico, em especial no Ensino Fundamental I. Ou,

indo mais longe, de que forma as nossas leituras antecedentes ajudam-nos a conhecer e a compreender o suficiente sobre ensinar a ler e a escrever que nos deem condições de assumir um posicionamento menos pacífico e de menor adesão aos documentos governamentais . Isso reforça a nossa pretensa relação entre problemas na formação com fragilização do profissional professor.

Assim, os resultados apontados por Mohry (2020), em sua tese, inseridos no contexto de um campo de pesquisa que investiga a formação do profissional de Letras nas universidades brasileiras, conduzem também o nosso olhar para as universidades. Isso não quer dizer que, nesta seção, dedicamos-nos a culpabilidades e responsabilizações, seja do professor, seja da universidade; mas trazer à superfície questões importantes que possam contribuir para a reconstituição do sujeito-professor e de sua profissionalização.

Esse ponto da discussão nos aproxima das discussões propostas por Barzotto (2011) sobre a trajetória do conhecimento e motivam a refazer aqui o percurso de produção – registro escrito – professor – aluno. Segundo o autor, nesse percurso, há três Instâncias Formadoras – a Universidade, o Estado e a Escola – e uma análise triangular dessas instâncias pode ajudar a compreender as interdições ou facilidades que impedem a realização de uma escrita que confira poder ao professor, que lhe assegure um lugar de dizer e que, portanto, garanta-lhe uma condição diferente de profissionalização. Refazendo o percurso por entre essas “instâncias formadoras”, podemos começar pelos mecanismos de controle do Estado. Um deles são as políticas curriculares, isto é, as decisões e os encaminhamentos do Estado, apresentados pelo Ministério da Educação e pelas secretarias de Educação, que definem diretrizes, propostas curriculares e outros aspectos relacionados ao currículo escolar. No Brasil, os documentos legais que representam as políticas curriculares nacionais passaram a ser elaborados na década de 1990. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) no. 9.394, aprovada em 1996, foram aprovados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Nacional (DCNs). Essa lei estabelece que

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 2010, p. 26).

Desde então, conformamo-nos com a ideia da necessidade de documentos nacionais legais que direcionassem as discussões curriculares nacionais, como hoje temos a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Para complementar a discussão sobre a constituição dos currículos,

voltamos às ideias de Michael Apple. A ideia é trazer à discussão a relação entre o Estado e a Universidade e, na sequência, a escola e os impactos na educação e no profissional professor. Assim, temos que política de currículo é pensada pelo Estado, elaborada por professores das universidades, e busca estabelecer parâmetros e diretrizes para um currículo nacional, base comum para todas as escolas do Brasil. A trajetória do conhecimento, então, começa no poder público. Entretanto, na perspectiva de Michael Apple (2006), não deveria existir uma organização comum para o currículo de um país, pois, segundo o autor, o currículo é um documento imposto à sociedade, de forma vertical, em que o governo prevê a organização de conhecimentos que podem não corresponder à realidade e interesse local de determinada escola; além disso, o currículo condiciona os sujeitos da educação às avaliações externas dos Governos Federais ou Estaduais.

Nesse sentido, tanto a imposição do currículo, quanto a sujeição às avaliações governamentais fragilizam e comprometem a profissionalização do professor do Ensino Básico. Apple (2006) considera perigosa a adoção de um currículo de base nacional, pois criam a ilusão de "igualdade de condições" em um sistema desigual. O mesmo currículo em escolas de periferia e de centro, por exemplo, para o autor, implica diferentes condições de aprender. E a universidade tem forte participação na produção de mecanismos de difusão desses currículos e, portanto, pela forma como eles chegam até o professor do Ensino Básico.

O professor é arrolado nesse cenário destituído de boa parte daquilo que sua profissionalização lhe confere: ele não tem (na prática) poder de decisão sobre o que ensinar, quando ensinar e como ensinar. Isso porque nos documentos oficiais, os agora chamados “objetos do conhecimento” já estão devidamente especificados e organizados por série, em forma de competências e habilidades, que se transformaram nos principais objetivos da educação básica: desenvolver as habilidades e competências propostas seja pela Matriz do Exame Nacional do Ensino Médio, seja pela BNCC. Aos professores, não é conferida a prerrogativa de tomadas de decisões no seu contexto de trabalho, que estaria no *hall* das (para usar a palavra da moda) competências que seu diploma lhe confere. Isso implica decisões já mencionadas no início desse trabalho, como a impossibilidade de escolher o livro didático ou de elaborar seu próprio material.

Mas o fato é que a mudança no *status* do profissional professor, implica mudança nos caminhos que o conhecimento percorre para chegar até o aluno. “A universidade produz e sistematiza o conhecimento. O Estado vai à universidade solicitar auxílio para elaboração de uma

proposta” (Barzotto, 2011, p. 11). Assim, temos que a mesma universidade que vem apresentando problemas na formação do aluno graduando em Letras, é solicitada a formular propostas para o ensino, organizando e apresentando o conhecimento em forma de documentos e tornando-os acessíveis ao leitor-alvo: o professor que ela “formou”. Além disso, a universidade também se encarrega de divulgar essas propostas e, mais ainda, estimular produções com objetivo de validá-las, comprovar sua eficácia, de modo que chegam à escola e ao professor prontas para serem “consumidas”. Isso reduz as possibilidades de intervenção por parte do professor nas escolhas e nas tomadas de decisão sobre sua prática e aumenta o poder e o controle do Estado “sobre a produção, a divulgação e a implementação dessas propostas” (Barzotto, 2011, p. 12). Na verdade, desde que uma parte da produção acadêmica passe a ter como função referendar ou “validar” as propostas do Estado, seu compromisso com a produção do novo está comprometido e fica realçado seu caráter de mecanismo de controle do trabalho docente. E tudo isso está diretamente ligado à atuação do professor, sobre a qual o controle é exercido de diversas formas, desde a organização dos conteúdos por série e por semestre, até a forma como será feita a avaliação. Vejamos um exemplo no modelo de questão de uma prova do Terceiro ano do Ensino Médio, de uma escola particular de Belém/Pa:

Figura 2: Prova do Terceiro ano do Ensino Médio

QUESTÃO 1			
	NÍVEL COGNITIVO		
	BÁSICO: X	OPERACIONAL:	GLOBAL:
HABILIDADE: H19			
OBJETO DO CONHECIMENTO: Funções de Linguagem			
CABARITO: C			
PADRAO DE RESPOSTA			

Rios sem discurso

Quando um rio corta, corta-se de vez o discurso; rio de água que ele fazia; cortado, a água se quebra em pedaços, em poços de água, em água paratítica. Em situação de poço, a água equivale a uma palavra em situação dicionária: isolada, estanque no poço dela mesma, e porque assim estanque, estancada; e mais: porque assim estancada, muda, e muda porque com nenhuma comunica, porque cortou-se a sintaxe desse rio, o fio de água por que ele discorria.

João Cabral de Melo Neto. A educação pela pedra.

1. No texto, predominam as seguintes funções da linguagem:
- a) fática e referencial.
 - b) referencial e conativa.
 - c) metalinguística e poética.
 - d) poética e conativa.
 - e) metalinguística e fática.

Fonte: Elaborada pela própria autora.

Na questão, o professor precisa sinalizar o nível cognitivo (básico, operacional ou global), com base na Taxonomia de Bloom, a habilidade e o objeto do conhecimento, de acordo com a Matriz de Referência do Enem. O professor já recebe, previamente, a quantidade de questões com os devidos níveis cognitivos, habilidades e objetos do conhecimento, com os respectivos quadros para serem preenchidos. A própria leitura do texto, dessa forma, é abandonada em favor da interpretação cognitivista do exercício ou de um tipo de leitura da Matriz de Correção que se pauta apenas no reconhecimento de indicadores. É possível perceber que a escola se adequa a toda organização proposta pelo estado, elaborada pela universidade, que chega às salas de aula com força de lei, e exige adequação do professor, PT nas palavras de Barzotto (2011) “é uma instância passiva de implementação das propostas e de aplicação do que foi aprendido pelo professor em seu curso de graduação” (BARZOTTO, 2011, p.12).

É evidente que tudo isso não acontece sem resistência por parte do professor, que reage sobretudo por duas razões: ou pelo fato de a apropriação das orientações escritas nesses documentos ser enviesada, em virtude, muitas vezes, da falta de clareza como são escritos, ou pela “avalanche” de documentos que recaem sobre o professor ao longo de sua vida profissional: mudam governos, secretarias, mudam as diretrizes para a educação e, com isso, mudam as matrizes de referência, alteram-se os documentos oficiais e, logo, as orientações que chegam ao professor. Isso pode ser figurativamente compreendido como uma forma de resistência, dentro de um espaço em que se criarão várias contradições. Para entendê-las, buscamos a categoria de Apple (1989, p. 115): *penetração*. A penetração são os casos em que os professores desenvolvem respostas lúcidas em relação à escola e ao trabalho, ou seja, respostas que veem a realidade de pressão e cobrança em que eles vivem. A penetração aqui é representada pela forma dos professores se portarem frente às normas (quando colocam uma questão que não está adequada à habilidade, por exemplo); é uma forma de não se expor, não se comprometer, deixar a tomada de decisão fora do texto escrito e, assim, protestar contra as questões estruturais da escola, contra as exigências, o desvio de função, o excesso de trabalho, os baixos salários. Os professores, então, penetram a ideologia do conformismo e acham uma forma de reagir. Segundo Apple, “essa penetração não é uma opção consciente, uma escolha explícita que represente a solidariedade ideológica de um movimento de classe trabalhadora” (APPLE, 1989, p. 116). Na verdade, para o autor, ela é uma resposta da cultura informal às condições ideológicas e econômicas e às tensões que os professores enfrentam. E é exatamente por isso que essa resistência por parte dos professores nas escolas não se reverte em

benefícios a essa classe, pois é justamente essa forma de reagir ao controle do seu trabalho que o professor tem a sua profissionalização relativizada e enfraquecida.

Dessa forma, pode-se dizer que o fato de ter sido graduado em Letras não assegura que lhe tenham proporcionado o domínio da leitura e da escrita. Não é óbvio que um diploma e uma carteira profissional lhe assegurem lugar de reconhecimento como tal. Não é óbvio que, por ser professor da área de Letras, ele seja um dos profissionais à frente de tudo o que se relacione ao processo de ensino-aprendizagem dessas habilidades. Tudo isso corrobora a ideia de que a falta da democratização da escrita retira do professor boa parte do seu poder de participação. Fica difícil reivindicar, sem o domínio da escrita, condições de enfrentamento ao estado de coisas que excluem o professor, seja da elaboração das redações dos documentos oficiais, seja na escrita em todas as manifestações do exercício da profissão.

5 A ANÁLISE

Os conceitos retomados nas seções anteriores serão mobilizados para análise do *corpus*, a fim de contribuir para a investigação sobre a constituição da autoria no campo docente, nesse contexto, verificaremos se e como as formas de apropriação das palavras do outro nas produções acadêmicas materializam uma função-autor e, conseqüentemente, como contribuem ou não para a constituição do professor enquanto autor de seu texto. Essa discussão será balizada pela observação de dois aspectos do discurso: a primeira são os movimentos feitos pelo sujeito-professor em seu percurso de *inserção* das palavras dos outros na escrita de sua pesquisa e a segunda, a forma como tais movimentos permitem tecer considerações sobre a *incorporação*, por parte do professor, dos conhecimentos da área em que atua e pesquisa.

Assumiremos, para isso, duas ideias distintas, mas complementares, acerca de autoria. De um lado, usaremos como base o conceito Foucaultiano de *função-autor*, segundo o qual, como vimos na segunda seção, não corresponde ao indivíduo que escreve e que cria o texto, mas a uma função que vai se constituindo à medida que se associam certas afirmações e certas ideias a um nome e a um conjunto de textos já escritos.

A perspectiva proposta por Foucault ajuda-nos a entender de que forma o professor que escreve um texto acadêmico lê e incorpora em sua escrita as palavras de outros enquanto palavras associadas a um “autor”, isto é, palavras associadas a um nome que circula em seu campo de

atuação e corresponde a uma “obra”, a um tempo histórico e a uma posição na sociedade, bem como a um conjunto de textos e ideias relativamente organizadas e coerentes. Com isso, explicitamos que, antes de se ter uma palavra própria, um estilo próprio, antes de se afirmar algo que nunca fora dito antes, é importante que se leia os textos que constituem a área, reconhecendo que devem ser interpretados a partir de uma rede de referências e procedimentos próprios, que incluem alguns critérios que, a princípio, devem se aproximar daqueles elencados pelo próprio Foucault em **O que é um autor?** (1969), como o da uniformidade e o da qualidade, explicitados no tópico 2.1.1.

Esta primeira perspectiva sobre a autoria, pensada como *função-autor*, busca responder à seguinte pergunta: em que medida, ao apropriar-se das palavras do outro, aquele que escreve trata este outro como “autor”, tal como se constituiu na modernidade a função-autor, e não simplesmente como um locutor.

A segunda concepção de autoria aqui assumida se aproxima mais da ideia de singularidade na produção de um texto que questiona o estado atual do conhecimento e tensiona o *status quo*. Essa concepção recupera as ideias dos textos de Barzotto, Fabiano e Fairchild. Tais autores ajudam a refletir sobre os modos de apropriação dos saberes teóricos de uma área e sobre a relação estabelecida entre o sujeito e o conhecimento. Essa concepção contribui para a observação do segundo plano de análise, o da incorporação, que está relacionado aos movimentos feitos pelo sujeito que escreve o texto para dizer algo sobre seu objeto que seja mais do que já se encontra dito ou implícito a respeito desse objeto nas palavras dos autores que cita.

Ainda com vistas a contribuir para essa investigação, essa segunda perspectiva procura responder, portanto, à pergunta: como, à luz do uso de certos elementos da língua, o jogo imaginário que o Locutor estabelece com os dizeres do Outro é usado para marcar a posição desse locutor no enunciado?

Foram analisados 30 textos coletados de acordo com os critérios estabelecidos na seção 1 (Metodologia). A análise teve por base apenas a parte em que os professores apresentam o aporte teórico de seus artigos.

Pretende-se descrever a relação entre o professor, como sujeito que escreve os textos acadêmicos, e os autores que têm suas palavras e ideias evocadas como parte do processo de articulação do novo texto que o sujeito apresenta como seu. Nessa análise, além da perspectiva de autoria que acabamos de mencionar, dois parâmetros funcionarão como balizas teórico-

metodológicas importantes: o primeiro são elementos que constituem a teoria polifônica e o segundo serão as representações do sujeito marcadas linguisticamente no interior do enunciado.

No tocante a esses dois aspectos teóricos, recorreremos a alguns termos constitutivos da teoria polifônica sobre a qual escreveu Ducrot, em 1987. Nessa teoria, temos o que Ducrot (1987) chamou de sujeitos do enunciado, que exercem funções enunciativas: os locutores (L) e os enunciadores (E). Quando o autor (p. 182) usa “locutores” no plural, ele pretende chamar a atenção para o fato de certos enunciados apresentarem mais de um locutor, isto é, “uma pluralidade de responsáveis, dados como distintos e irreduzíveis”. Ao mesmo tempo, Quando Ducrot (1987) concebe a enunciação como sendo um confronto de pontos de vista diversos, ele coloca os enunciadores como sendo a fonte de onde surgem esses posicionamentos. Os pontos de vista, para o linguista, são realizações abstratas, perspectivas argumentativas. Essas duas noções serão importantes para a forma de tratamento que pretendemos dar aos dados.

Organizando de forma pontual, usando os conceitos criados por Ducrot (1987), temos, no contexto de nosso corpus, três elementos que fundamentam a análise:

- a) sujeito da escrita (o professor como ser externo ao texto, que trabalha sobre o texto, toma decisões) corresponde ao plano do “sujeito empírico”, aquele que é definido por Ducrot (1987, p. 182) como “um ser que é, no próprio sentido do enunciado, apresentado como seu responsável, ou seja, como alguém a quem se deve imputar a responsabilidade deste enunciado.”
- b) o autor do texto (o professor como locutor constituído no texto que escreveu). Esse seria o que Ducrot chamou de Locutor (L), aquele que é responsável pelo enunciado em sua totalidade, mas nem sempre por todas as enunciações que o compõem (em nosso caso, as citações a outros autores).
- c) os autores citados na construção do texto. Cada teórico citado no texto também corresponde, na linha ducrotiana, a um Locutor Lâmbda. (aqui chamado λ).

Com base nesses elementos, vamos diferenciar as instâncias discursivas mobilizadas no texto acadêmico, permitindo-nos tratar com maior precisão os processos pelos quais se exerce a autoria no campo da pesquisa em ensino hoje, considerando que essa função deve ser observada simultaneamente nos modos como as palavras dos outros são incorporadas ao texto e nos modos como aquele que escreve o texto o articula para apresentar-se como seu autor.

Ao lado dos conceitos de Ducrot, valeremos-nos também de categorias fundamentadas nas ideias de Jaqueline Authier-Revuz, em sua obra **Entre a transparência e opacidade**: em estudo enunciativo do sentido (2004), para observar a heterogeneidade discursiva – a forma como o discurso do Outro aparece, explícita ou implicitamente, no discurso do “Um”, ou seja, por meio de marcas linguísticas ou marcada pelo interdiscurso.

Além disso, Michel Foucault em **Arqueologia do Saber** (2015), **O que é um autor** (1969) e **A ordem do Discurso** (1969), fundamentará as categorias cujas observações apontam para a constituição de um autor, a fim de verificar como o professor se inscreve (mais ou menos) em sua escrita acadêmica. Mikhail Bakhtin em **Problemas da Poética de Dostoiévski** (2015) e Bakhtin/Volóchinov em **Marxismo e a Filosofia da Linguagem** (2014), ressaltando os conceitos da teoria polifônica (além de Ducrot, de Bakhtin), bivocalidade e responsividade e as ideias de “estilo linear” e “estilo pictórico”. Sobre construções bivocais, também usaremos o conceito de Paráfrase como *equivalência*, *sinonímia* ou *reformulação*, encontrado em Catherine Fuchs (1986). E sobre escrita acadêmica, mais especificamente, a análise terá o apoio nas ideias de Barzotto (2011, 2014, 2015, 2016), Fabiano (2007, 2014, 2015) e Fairchild (2008, 2013, 2017).

O conceito de autoria, duplamente fundamentado nas ideias de função e singularidade, e os movimentos estratégicos de construção textual apresentados são perspectivas com base nas quais elaboramos as categorias de análise, já mencionadas no capítulo 1, tópico 1.2, mas que retomamos aqui:

- a) Distribuição quantitativa dos Locutores e suas palavras;
- b) A inserção da palavra alheia na cadeia e seus efeitos;
- c) Os efeitos da sequenciação de autores – para observar a forma e a razão pela qual são citados, e de que maneira isso nos dá mais indícios do apagamento do autor;
- d) Os efeitos da polifonia nos textos – para analisar os movimentos que favorecem a perda da subjetividade por meio da cópia e da deformação da palavra alheia.

5.1 DISTRIBUIÇÃO QUANTITATIVA DOS LOCUTORES E SUAS PALAVRAS

Nesta subseção, procuramos analisar a distribuição do volume de texto nos dados do corpus, diferenciando aquelas porções da escrita que podem ser atribuídas a locutores externos (autores citados ou mencionados como locutores-lambda) e aquelas que podem ser atribuídas ao

próprio autor do texto (locutor L). Esta primeira análise se mostrou importante porque a leitura inicial do corpus nos causou a impressão não apenas de haver um grande número de autores citados, mas também de que uma grande parte do texto corresponde à citação ou paráfrase das palavras desses autores, com poucos comentários ou argumentos do próprio autor, dando-nos a impressão de um apagamento de sua presença.

Para iniciar esta análise, apresentaremos quatro quadros em que demonstramos o levantamento feito com base na quantidade de palavras, de parágrafos, de operadores argumentativos e de verbos *dicendi*, e alguns comentários gerais sobre eles; na sequência, analisaremos uma passagem extensa extraída de um dos textos do corpus a fim de ilustrar como foram feitas as quantificações e exemplificar concretamente os modos de apropriação da palavra alheia.

No quadro 1, abaixo, indicamos, na primeira coluna, a quantidade de parágrafos que compõem a seção teórica dos artigos deste *corpus*; na segunda, registramos a quantidade de parágrafos dessa seção em que há ocorrência de citações a autores, em discurso direto ou discurso indireto; e, na terceira coluna, temos o número de autores diferentes citados ao longo das seções teóricas analisadas.

Quadro 1 – Levantamento com base na quantidade de parágrafos

Texto	Parágrafos	Parágrafos com citação	Autores Distintos
1	16	12	8
2	20	12	10
3	45	32	12
4	6	4	3
5	8	6	5
6	18	13	9
7	37	22	12
8	28	18	10
9	32	28	11
10	13	3	2
11	18	12	8
12	27	20	25
13	7	3	2
14	51	24	7
15	13	13	7
16	32	20	14

17	14	11	5
18	25	16	6
19	33	22	8
20	47	27	14
21	10	7	5
22	27	17	5
23	9	6	5
24	19	12	6
25	10	6	6
26	24	22	16
27	38	22	11
28	21	12	9
29	39	37	9
30	45	26	13

Fonte: Silva (2021) – autora deste trabalho

O quadro acima mostra que, em todos os casos, em mais da metade dos parágrafos que compõem a seção teórica dos artigos, há citações. No caso dos textos 4 e 5, a seção teórica conta com apenas 2 parágrafos nos quais não há referência a outros textos. O quadro aponta também para a grande quantidade de autores diversos sendo citados: em média, pelo menos um novo autor a cada dois parágrafos, exceto no texto 3, no qual há a menor relação entre número de parágrafos e número de autores citados. Chamam a atenção, em particular, os textos 12, constituído por 20 parágrafos com citações, nos quais foram citados 25 autores diferentes; o texto 15, que em 13 parágrafos apresenta 13 autores diferentes; e o texto 25, que em 6 parágrafos com citações tem 6 autores distintos sendo citados.

De todo modo, esta quantificação dá apenas uma ideia geral da distribuição das citações. A fim de detalhar esse retrato, diferenciando o volume das palavras “próprias” e das palavras “alheias” na seção teórica que compõe o *corpus*, elaboramos o quadro 2. Esse quadro demonstra, na segunda coluna, o número total de palavras de cada artigo; na terceira coluna, a quantidade total de palavras que constituem as seções teóricas de cada qual; na quarta coluna, a quantidade de palavras atribuídas ao locutor L dentro da seção teórica de cada trabalho; na quinta, as palavras atribuídas a outros autores em forma de paráfrase; na sexta, as palavras explicitamente atribuídas a outros autores em forma transcrição; por fim, na sétima coluna, indicamos como “reformulação” a quantidade de palavras que, embora sendo atribuíveis ao locutor L, correspondem à reformulação parafrástica das ideias de autores citados.

Quadro 2 – Levantamento com base na quantidade de palavras.

Texto	Total de palavras	Total de palavras no quadro teórico	Palavras do locutor (L)	Palavras em Paráfrase	Transcrição	Reformulações
1	4.261	1.396	470	761	70	95
2	3.562	1.305	275	106	820	104
3	5.166	3.437	1456	1.681	257	43
4	4.999	722	356	366	-	-
5	2.501	472	209	187	76	-
6	4.454	1780	889	376	373	142
7	5.048	2.795	1.293	791	457	254
8	5.339	2.267	825	450	554	438
9	5.039	3.371	985	2.189	-	197
10	2.566	794	590	39	165	-
11	3.685	1566	268	820	348	130
12	3.840	2.648	969	855	760	64
13	2.462	364	81	65	98	120
14	6.160	2.701	557	1507	196	441
15	6.712	1.341	175	949	103	114
16	5.134	2.401	789	890	603	119
17	3.433	1.227	300	436	345	146
18	5.390	2.447	751	790	218	688
19	5.986	2.700	890	1.357	223	230
20	8.191	3.837	1.541	1.035	1.070	191
21	4.121	960	297	415	124	124
22	3.139	2.353	862	474	731	286
23	5.503	809	439	268	102	-
24	5.342	1.640	410	353	259	618
25	3.511	948	218	480	182	68
26	6.357	2.586	725	304	972	585
27	4.659	1.917	708	631	397	181
28	4.685	2.086	741	474	616	255
29	7.593	4.993	1.728	575	1.834	856
30	5.996	3.653	367	2.563	430	293

Fonte: SILVA (2021) – autora deste trabalho

Observamos por meio do quadro 2 que, em todos os casos, as palavras do locutor L (excetuando-se os trechos que interpretamos como paráfrase) contabilizam cerca de 1/3 ou menos do total de palavras escritas no recorte teórico dos artigos. A maior disparidade se encontra no texto 2, em que, de um total de 1.305 palavras da seção teórica, 275 correspondem à palavra do locutor L, enquanto 1.030 palavras correspondem a citações diretas, indiretas ou paráfrase. Em outras palavras, apenas cerca de 1/6 das palavras correspondem ao locutor L. Por outro lado, no texto 4

temos a menor disparidade, já que, de um total de 722 palavras, 356 são do locutor L, o que corresponde a quase metade das palavras.

Chama-nos a atenção, também, a grande quantidade de enunciados que evidenciam a heterogeneidade mostrada *marcada* (AUTHIER, 2004), na forma de paráfrase, introduzida pelo discurso indireto, discurso segundo e formas afins, e na forma de transcrição da palavra do outro, em forma de citação. A quantidade de palavras nas citações em paráfrase supera as citadas na forma de transcrição, com exceção do texto 2. Isso sugere que, na construção a seção teórica dos trabalhos, o locutor L parece exercer principalmente a função de organizar as falas alheias, determinando a hora em que cada autor citado entra em cena. As citações em paráfrase podem, de certa forma, camuflar essa função, escondendo o limite entre o que é dito pelo teórico e o que pode vir a ser o dizer de quem escreve o texto, de modo que a organização do discurso pode fazer acreditar que ambos estão enunciando.

Na última coluna, contabilizamos também palavras que consideramos como reformulação. Esses casos são os de reformulações ou comentários feitos sem atribuir a eles um locutor específico, mas que não são formulações originais, isto é, são conhecimentos já constituídos na área, ou até mesmo uma ideia da qual se reconhece o autor. Nesses enunciados, embora a fala do outro não seja localizável “na superfície” linguística do texto, não é possível dizer que ele não está lá, na medida em que podemos reconhecer que são ideias correntes na área, em alguns casos pertencentes a um autor, ou identificá-las no confronto com os textos originais citados no mesmo documento.

Vejamos isso em dois exemplos. O primeiro foi retirado do trabalho intitulado *(Per)cursos no/do letramento: da escola à universidade*.

Os conceitos de eventos de letramento e de práticas de letramento têm estreita ligação, pois estão imbricados nos processos de leitura e escrita. A expressão eventos de letramento faz referência aos aspectos passíveis de observação durante as atividades que requerem a leitura e a escrita, visto que se referem a “[...] uma situação particular onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem” (STREET, 2000, p. 75). As práticas de letramento relacionam-se a uma visão mais distanciada do contexto imediato de ocorrência dos eventos, elevando a interpretação dos fatos para uma esfera mais ampla, que envolve aspectos culturais, institucionais e sociais, os quais interferem drasticamente na produção de sentidos e significados dos eventos, referindo-se, portanto, “[...] a esse conceito cultural mais amplo das formas específicas de pensar e fazer a leitura e a escrita dentro dos contextos culturais” (STREET, 2003, p. 8).

Nesse parágrafo, há 143 palavras, dentre as quais 23 palavras foram contabilizadas como sendo do Locutor L (amarelo), 45 são transcrições diretas do texto de Street (2000 e 2003) (cinza escuro) e 75 palavras consideradas escritas em paráfrase (rosa). As palavras em paráfrase são:

A expressão eventos de letramento faz referência aos aspectos passíveis de observação durante as atividades que requerem a leitura e a escrita, visto que se referem a (...)

As práticas de letramento relacionam-se a uma visão mais distanciada do contexto imediato de ocorrência dos eventos, elevando a interpretação dos fatos para uma esfera mais ampla, que envolve aspectos culturais, institucionais e sociais, os quais interferem drasticamente na produção de sentidos e significados dos eventos, referindo-se, portanto (...)

Essas passagens, a princípio, podem parecer tratar-se de palavras atribuíveis ao Locutor L; entretanto, a organização sintática, com as frases sendo finalizadas por *ilhotas textuais*, levam a entender que os trechos destacados (marcados pela cor rosa, no quadro) foram escritos em forma de paráfrase, ou seja, tanto as palavras em cinza quanto em rosa têm um Locutor em comum, que é Street.

O segundo exemplo foi retirado do artigo intitulado Diagnóstico acerca da produção de textos digitais em uma escola pública do Sertão de Pernambuco.

Nessa concepção interacional (dialógica) da língua, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como autores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, este considerado um evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais (BEAUGRANDE, 1997 *apud* KOCH; ELIAS, 2014, p. 34).

Dessa forma, essa concepção é nosso guia, em que a escrita (como também a leitura) é tomada em sua dimensão discursiva, partindo de situações reais para que faça sentido para quem escreve. Assim, as propostas de produção de texto devem ser contextualizadas, tendo como referência os gêneros textuais a partir da compreensão da sua função social, que, para alguns, muitos deles não serão novidade, pois já fazem parte de seu cotidiano e conhecem a sua funcionalidade, como as propagandas, rótulos de produtos, listas, avisos, bilhetes, entre outros. É tarefa da escola ampliar progressivamente esse repertório, trazendo os gêneros mais distantes do cotidiano e que exija um grau maior de formalidade.

Nesses dois parágrafos, há 165 palavras, sendo que no primeiro temos 55 palavras escritas em citação direta e no segundo, 110 escritas no que estamos chamando de paráfrase. Ao lermos assertivas como “a escrita tomada em sua dimensão discursiva”, “... partindo de situações reais”, “... produção de texto devem ser contextualizadas...”, “... tendo como referência gêneros textuais”, “... a partir de sua função social...”, “conhecem a sua funcionalidade”, podemos reconhecer conceitos e teorias postuladas pela Linguística Textual e pela Análise do Discurso, ainda que não seja mencionado nenhum autor específico, de modo que o trecho pode ser lido como se tivesse uma “dupla voz”, sendo sintaticamente assumido pelo Locutor L mas enunciativamente criando um efeito de ressonância.

É importante esclarecer que o objetivo desta separação não é determinar se essa forma de escrita está certa ou errada, mas refletir sobre seus efeitos em um texto escrito na universidade que Barzotto (2014) defende ser uma manifestação de produção de conhecimento e que, portanto, deve ser norteadada pelo compromisso e pela necessidade de se produzir algo novo. É o que procuraremos fazer ao longo deste capítulo, conforme apresentarmos análises mais pormenorizadas de itens do corpus.

A seguir, listamos todos os operadores argumentativos, os verbos dicendi e os verbos usados com função similiar à dos verbos dicendi, usados para introduzir as palavras atribuídas a outros autores. Cabe explicitar que, ao introduzir o discurso de um segundo locutor, os verbos dicendi (verbos introdutórios do discurso relatado) podem condicionar e direcionar a interpretação que os interlocutores farão daquele enunciado. Há aqueles que simplesmente introduzem o discurso de um locutor, e outros que podem expressar um juízo de valor, evidenciando as intenções de quem o produziu. Para reforçar a ideia de que essa posição é assumida pelo locutor e que ela favorece possíveis interpretações, citamos Koch (2011), quando a autora se posiciona sobre os modalizadores da língua:

O recurso às modalidades permite, pois, ao locutor, marcar a distância relativa em que se coloca com relação ao enunciado que produz, seu maior ou menor grau de engajamento com relação ao que é dito, determinando o grau de tensão que se estabelece entre os interlocutores; possibilita-lhe, também, deixar claros os tipos de atos que deseja realizar e fornecer ao interlocutor “pistas” quanto às suas intenções; permite, ainda, introduzir modalizações produzidas por outras “vozes” incorporadas ao seu discurso, isto é, oriundas de enunciadores diferentes; torna possível, enfim, a construção de um “retrato” do evento histórico que é a produção do enunciado. (KOCK, 2011, p. 85).

Essas marcas explicitadas pelo locutor podem ser percebidas pelo emprego de verbos dicendi. A contabilização foi feita, a priori, a fim de se ter um indício do modo como essas palavras são introduzidas no discurso. Mais adiante, a contagem nos ajudará a analisar esse “nível de engajamento com relação ao que é dito”, ou seja, a forma como a palavra do outro é inserida no discurso também é uma “*pista*” de como ela é incorporada na tessitura do próprio texto. Por ora, estabeleceremos uma diferença entre os verbos dicendi e outros verbos que foram usados com função similiar. Para isso, usamos uma explicação de Travaglia (2007, p. 164), o qual explicita os papéis e funções que os verbos dicendi podem exercer em um texto. Segundo o autor, eles podem: a) introduzir falas, permitindo que se descrevam entonações, tons, altura de voz etc, da fala que não podem ser reproduzidos na língua escrita (sussurrar; sibilar; gritar; pedir num gemido; chamar desesperado, feliz, ansioso, calmamente etc.); b) dizer o tipo de fala que se produz (perguntar, responder, etc.); c) instituir perspectivas em que se deve tomar a fala (segredar, instilar, acalmar etc.). As definições b e c são as que nos interessam para analisar os resultados do levantamento.

Os quadros 3, 4 e 5 a seguir contabilizam os termos utilizados para apresentar/ introduzir a palavra do outro.

Quadro 3 – Levantamento com base na quantidade de Operadores Argumentativos

	Ocorrências
--	--------------------

Operadores argumentativos	
Conforme	21
Segundo	69
Para	62
De acordo com	48
Consoante	2
Em consonância com	1
Em conformidade com	4
Na perspectiva de	1
Com base em	1
Partindo da definição de	1
Como bem apresenta	1
Nas palavras de	1
Essa ideia encontra respaldo em	1
TOTAL	214

Fonte: SILVA (2021) – autora deste trabalho

Quadro 4 – Levantamento com base na quantidade de Verbos Dicendi

Verbos Dicendi	Ocorrências
Comenta	2
Destaca que	8
Destaca	3
Salienta que	3
Salienta	2
Afirma que	26
Afirma	1
Explica que	5
Explica	4
Argumenta	1
Argumenta que	3
Observa que	6
Ressalta que	7
Esclarece que	2
Esclarece	2
Declara que	2
Declara sobre	1
Critica que	1
Pontua que	1
Conclui que	1
Conceitua	1
Defende que	1
Defende	1
Acentua que	1

Propõe que	2
Comenta	1
Define	2
Profere que	1
TOTAL	89

Fonte: SILVA (2021) – autora deste trabalho

Quadro 5 – Levantamento com base na quantidade verbos usados como dicendi

Verbos	Ocorrência
Cita	2
Apresenta	1
Enxerga	1
Admite que	2
Discorre que	5
Contribui ao afirmar	1
Entende que	2
Entende	3
Acredita que	15
Mostra que	6
Alerta que	1
Alerta sobre	1
Enfatiza que	1
Estabelece que	1
Estabelece	1
Considera que	5
Expõe que	1
Remete que	1
Problematiza que	1
Confirma que	2
Constatam que	2
Inferre que	1
Conceitua que	1
Remeteram que	1
Reconhece que	1
Aponta	6
Aponta que	3
Chama a atenção de que	2
Chama a atenção para	1
Apresenta	1
Demonstra	1
Discute	1
Posiciona-se	1
Total	81

Fonte: SILVA (2021) – autora deste trabalho

Como primeiro ponto, os quadros 3 e 4 apresentam números que merecem destaque: 17 verbos dicendi e 46 operadores argumentativos; esses últimos, embora em quantidade expressivamente maior, apresentam-se em pequena variedade. Diante da grande quantidade de citações e do grande volume de texto que elas ocupam, constata-se uma pobreza de recursos lexicais de encadeamento das ideias, pela pouca diversidade de elementos da língua usados para fazer essas conexões. Todos os verbos dicendi (doravante VD) nesse *corpus* são usados para introduzir uma oração subordinada que apresenta um discurso indireto. Eles avaliam e caracterizam o dizer dos teóricos, atribuindo mais ou menos valor para o trabalho executado pelos autores citados. Optamos, então, por organizar o quadro considerando aspectos semânticos, sintáticos e discursivos.

Os Operadores Argumentativos, Verbos Dicendi e verbos empregados com função semelhante serão objeto de análise um pouco adiante, na seção 5.2. É importante esclarecer que as análises a seguir tomarão por base os conceitos de metaenunciação, de heterogeneidades enunciativas e de não coincidências do dizer de Authier-Revuz (2000). Isso significa partir do princípio de que a linguagem é um campo multifacetado; campo do heterogêneo, do múltiplo e, portanto, entrecortado por inúmeras vozes (às vezes consoantes, às vezes dissonantes) que se cruzam. Importa para esta análise, esclarecer que esse campo exige que o sujeito enunciado faça certas escolhas, as quais vão constituindo a enunciação. São essas escolhas – ainda que inconscientes – que nos permitem conhecer o tipo de sujeito enunciador e os sentidos que ele veicula por meio do seu dizer.

5.2 A INSERÇÃO DA PALAVRA ALHEIA NA CADEIA DO DISCURSO E SEUS EFEITOS NA INCORPORAÇÃO DAS REFERÊNCIAS TEÓRICAS

Nesta subseção, propomo-nos a analisar os dados em dois planos, o da *inserção* e o da *apropriação* da palavra alheia. A inserção está no plano linguístico-textual, quando investigamos os recursos usados para sinalizar quais partes do texto seriam palavras do outro, as palavras usadas para introduzi-la, como os verbos dicendi e os operadores argumentativos e as formas de coesão sequencial usadas para encadear as ideias. Ainda no plano do texto, analisaremos a relação entre as partes apresentadas como a palavra do outro e as que estão em torno dela, que podem ser reformulações pelo uso de locuções conjuntivas, como, “isto é”, e “ou seja”. Em suma, usamos o

termo inserção para nos referirmos aos elementos que estão na ordem textual; isso quer dizer que ela está relacionada à forma como os elementos textuais são dispostos e organizados. Isso vai construindo uma certa estrutura textual a qual viabiliza uma progressão temática no texto ou apenas cria um efeito de progressão.

A apropriação, por sua vez, está no plano discursivo-enunciativo e diz respeito às formas como o Locutor L toma para si a palavra do outro. Isso quer dizer que esse Locutor pode, com base no dizer alheio, construir algo novo, um saber além do que já está dito, ou pode usar essa palavra do outro atribuindo a ela sentidos específicos, até distorcidos, por exemplo, para chegar em uma conclusão que favoreça a tese defendida no trabalho. As formas de apropriação nos permitem verificar de que forma o Locutor L vai atribuindo enunciados a outros autores, de que forma os diferentes dizeres vão se compondo para construir o quadro teórico do trabalho. O plano da Apropriação não está separado do da Inserção; são dois momentos da análise que se complementam e que nos permitem verificar o lugar em que o pesquisador se coloca para enunciar.

Entendemos que, com base nesses dois níveis, é possível perceber se o uso da palavra alheia nos textos acadêmicos ajuda a construir textos para além do que já está dito, ou se a tomada dessa palavra serve apenas como base para traduções e cópias. Por isso, a partir deles, as seções a seguir estão organizadas em três categorias: Escolhas lexicais para introduzir a palavra alheia, Efeitos de sequenciação e Efeitos de Polifonia.

5.2.1 Escolhas lexicais para introduzir a palavra alheia

Neste tópico, pretendemos discutir alguns termos usados para inserir a palavra alheia. Começaremos com a descrição linguística, retomando as ideias de Ducrot (1987) abordadas no capítulo 3 deste trabalho, relacionadas à Teoria Polifônica da Argumentação na Língua, que se ocupa em descrever a maneira como diversos elementos linguísticos funcionam argumentativamente nos discursos e nos enunciados, mas também descreve fenômenos que são ativados por determinados mecanismos linguísticos, os quais são considerados marcas de argumentação.

Nos excertos selecionados para esta seção, pretendemos analisar os recursos linguísticos que permitem a construção de discursos polifônicos entre locutores no discurso relatado. Partimos do princípio ducrotiano de que a utilização de uma outra voz em um discurso é um mecanismo argumentativo à medida que permite um certo direcionamento, isto é, pode-se citar um autor de forma a direcionar o texto para uma conclusão. Nosso questionamento nos leva a investigar a

relação entre os mecanismos linguísticos de inserção da palavra alheia e os efeitos de sentido que vão se constituindo em favor de um certo direcionamento argumentativo. Lembramos, a esse propósito, que a polifonia dos locutores (DUCROT, 1987) deve ser interpretada como *dupla*, pois, no próprio sentido do enunciado, tem-se a enunciação atribuída a dois enunciadores distintos, que são, eventualmente, subordinados um ao outro. Assim, pretende-se verificar também se a imagem que se cria nos enunciados é de uma hierarquia de falas, de uma “troca” ou de um diálogo entre os locutores.

Às ideias expostas até aqui, acrescentamos ainda o princípio, também ducrotiano, de Autoridade Polifônica, que é, segundo o autor, um tipo de argumentação por autoridade que está ancorada linguisticamente (DUCROT, 1987, p. 139), como, por exemplo, o que é denominado por Koch (2011) de *modalizadores*, ou seja, elementos “que funcionam como indicadores das intenções, sentimentos e atitudes do locutor com relação ao seu discurso” (KOCK, 2011, p. 133). Sobre esses elementos, interessa-nos para esta seção o fato de que eles revelam maior ou menor engajamento do Locutor L com relação ao conteúdo proposicional veiculado por meio das palavras atribuídas a outrem.

Para abrir a seção, escolhemos começar com o uso dos *verbos dicendi* – também denominados declarativos – os quais são frequentemente utilizados em citações diretas ou indiretas para introduzir a palavra do *outro*. Nesta subclasse de verbos, encontramos tanto verbos transitivos como ditransitivos. Como modalizadores, eles operam em favor da construção da linha argumentativa dos enunciados e, dada a sua natureza transitiva direta, selecionam um argumento interno com a relação gramatical de objeto direto, de natureza nominal ou oracional. Assim como os *verbos dicendi*, também selecionam objeto direto oracional os verbos pertencentes às seguintes subclasses: verbos epistêmicos (acreditar, imaginar, pensar...), verbos de inquirição (pedir, perguntar...), verbos volitivos e optativos (desejar, esperar, pretender, querer...), verbos declarativos de ordem (consentir, exigir, permitir...), verbos perceptivos (ouvir, sentir, ver...) e verbos causativos (deixar, fazer, mandar...) (CUNHA E CINTRA, 1986). Essa tipologia não será empregada sistematicamente nas análises, mas a mencionamos como forma de indicar as nuances que a inserção da palavra de outrem pode adquirir conforme os elementos empregados para fazê-lo.

Os verbos *dicendi* serão analisados com o objetivo de demonstrar que a forma como se insere a palavra do outro tem implicações semânticas e sintáticas que são um índice, pistas de como

o locutor se relaciona com a fonte. As implicações sintáticas provocadas pelas escolhas e pela forma de uso dos verbos dicendi nos permitem tecer considerações acerca de como se compreende a palavra que estamos inserindo; a partir da contabilização das palavras usadas para tal inserção, notamos a presença de vários verbos não elocutivos usados como dicendi e alguns que são usados de forma que não condiz com a sua regência ou até com seu sentido, o que indica uma forma de tentar produzir novos sentidos. Isso quer dizer que os verbos vão sendo usados ou com sentidos distorcidos, ou com regência inadequada à norma padrão, “forçando” seu funcionamento como dicendi, mecanismos linguísticos cujos efeitos são relevantes para compreendermos os movimentos de inserção e incorporação da palavra alheia no texto acadêmico.

Em resumo, levantamos dois pontos a partir da análise desses verbos.

- No nível da inserção: a escolha dos verbos considerando a sua natureza linguística e formação de neologismos a partir do uso de verbos que não tem valor elocutório, mas que são usados como tal.
- No nível da apropriação: o comprometimento do Locutor L com a verdade da proposição, o que significa dizer que os verbos expressam menor ou maior engajamento com o dizer do *outro*.

Vejamos como funcionam nos excertos a seguir:

Excerto 01

Conforme Harari (2018), a escrita nasceu como uma serva da consciência humana, mas pouco a pouco se tornou sua senhora. O autor destaca que o surgimento da escrita aconteceu como forma de sobrevivência de um sistema social, pois havia a necessidade de preservar informações cruciais para o convívio em sociedade. (AC28)

No excerto (1), retirado do artigo AC28, que aborda a prosódia na leitura oral de um determinado grupo de alunos, o advérbio “conforme” funciona como modalizador do discurso segundo, introduzindo uma paráfrase do autor Harari. Podemos observar que, apesar de ser – formalmente – uma paráfrase, as palavras “serva” e “senhora”, que são fortes na formulação do argumento, estão usando as mesmas palavras de Harari, contudo estão escritas sem aspas, apagando-se qualquer efeito de atribuição dessas escolhas lexicais ao autor citado. Essa forma de heterogeneidade, quando não marcada por uma “ilhota textual” ou por uma modalização autonímica (AUTHIER, 1998), deixa de evidenciar a presença do outro em meio às palavras que implicitamente a ele são atribuídas; isso demonstra que quem escreveu o texto se colocou como seu único papel o de apresentar o que Harari tinha a dizer, por meio do modalizador do discurso segundo “conforme”, ao mesmo tempo em que se permitiu apagar a diferença entre seu dizer e o

do outro. Na sequência, o verbo “destacar” introduz um discurso indireto atribuído a Harari. Apesar de esse verbo ter um sentido específico que atribui uma intenção ao locutor (chamar atenção para algo), neste caso, ele não tem a função de fazer um destaque, mas apenas de introduzir a continuação da paráfrase do autor, de modo que interpretamos que ele é empregado como equivalente de “diz”, ou talvez “continua”. Importa-nos dizer, em todo caso, que esse verbo, de certa forma produz um efeito “monologizante”, à medida em que o papel de quem cita se confunde com o papel de quem é citado. Isso porque ao dizer “Harari destaca que...”, o que o Locutor L diz, na verdade, é “Eu destaco que...”, já que o verbo “destaca” faz sentido se atribuirmos a intenção de destacar não a Harari, mas o próprio autor de AC28.

Segue outro exemplo de emprego do mesmo verbo, em outro texto:

Excerto 02

*De acordo com Ferrarezi Jr. & Carvalho (2015), a escrita é uma competência, é algo artificial, uma tecnologia, e para aprendê-la precisa ter o domínio de certas habilidades, por essa razão, há grandes dificuldades no aprendizado dela. Escrever é uma competência que todo mundo pode aprender. A partir **disso**, Fayol (2014) *destaca que* há um triplo problema na aprendizagem do referido tema; o primeiro corresponde ao aprendizado de um novo código que mantém relações sistemáticas mais ou menos regulares com o código oral. O segundo refere-se ao descobrimento de uma nova modalidade de utilização da linguagem. E o terceiro implica no confronto das condições de processamento da escrita que se difere das condições do oral. (AC29)*

O excerto (02) foi retirado do texto AC29, que investiga os discursos sobre a escrita em documentos oficiais do Enem. No plano da inserção, o Locutor L, usando um operador argumentativo “de acordo com”, atribui a Ferrarezi Jr. & Carvalho, no primeiro período, a afirmação de que há dificuldades para o domínio de algumas habilidades de escrita. O segundo período inicia com a expressão “a partir disso”, sobre qual levantamos dois pontos importantes: primeiro é que ela cria um efeito de complementariedade que é construído para dizer que as falas dos dois autores convergem; segundo é que ela apresenta uma inadequação semântica, pois sugere que Fayol parte de Ferrarezzi para construir a sua afirmação, entretanto, a julgar pelas datas de publicação indicadas, o texto de Ferrarezzi é posterior ao de Fayol. No mesmo período, ainda no plano da inserção, as palavras de Fayol são introduzidas pelo verbo “destacar”, usado como *dicendi*. Entretanto, no trecho analisado, esse verbo não introduz um “destaque”, mas sim, apresenta um sentido semelhante a “dizer” ou, do ponto de vista da construção do argumento, “complementar”, “explicar”, etc. Considerando que o verbo *dicendi*, no plano da apropriação, dá um direcionamento da leitura do discurso do outro, tal qual no excerto anterior, o Locutor L faz uso do verbo, mas

modifica seu sentido em função de sua argumentação, haja vista que a ideia de “destacar” realça a importância das palavras em seguida.

Neste caso, ainda no plano da apropriação, o encadeamento das duas citações produz um efeito de concordância entre os dizeres dos dois autores, uma ideia de que há uma complementariedade de pensamentos; no entanto, o que temos é um efeito de justaposição criado pelo Locutor L, representado no texto como se fosse uma intenção do segundo autor citado, Fayol. Pode-se comparar essa escrita com uma redação alternativa para demonstrar outro efeito de sentido possível: se ao invés de “Fayol destaca que...”, o texto apresentasse a forma “Destacamos que, segundo Fayol, ...” seria possível dizer que a diferença no sujeito da ação revelaria uma atividade interpretativa maior do locutor L, que se ocupa muito mais em criar essa relação de soma ou igualdade entre os autores. Pode-se interpretar o verbo “destacar”, portanto, da mesma forma como no excerto anterior, já que “Fayol destaca....” também pode ser lido como “Eu destaco que...”, o que implica reconhecer, novamente, um deslocamento enunciativo peculiar. Nos dois excertos analisados (01 e 02), há um movimento em comum, a intenção argumentativa do Locutor L é transferida para o Locutor Lâmbda; o verbo dicendi tem um conteúdo semântico que descreve o ato daquele que cita e não de quem é citado. É uma forma de fusão entre o “eu” e o “outro” que mostra uma indiferenciação entre o Locutor L e aqueles que ele menciona em seu texto.

O excerto (03), retirado do texto 28, propõe-se a discutir sobre a heteronormatividade no ensino das classes gramaticais, procurando esclarecer a diferença entre “gênero” e “sexo”, o que o autor do trabalho julga ser importante para a argumentação sobre a necessidade de se combater a heteronormatividade no ensino do português. Vejamos o trecho trazido à análise:

Excerto 03

Para tratar da questão de gênero, PERINI (2016) estabelece uma diferença entre *gênero inerente e governado* e *gênero gramatical e gênero natural*. Para ele, todo nominal pertence a um gênero, ou seja, “um nominal referencial tem gênero inerente – ele é masculino ou feminino”, enquanto que o nominal usado qualitativamente apresenta gênero governado, pois precisa ficar no mesmo gênero do seu núcleo de SN. O teórico também explica que há um conflito no entendimento de gênero e sexo, uma vez que palavras como *xícara* e *impressora* são femininas apenas gramaticalmente, da mesma forma que para um homem (sexo) pode usar o feminino como: *a pessoa, a vítima* e outros. Para o autor,

“Esse fato não tem relevância na gramática, porque um feminino como professora (que designa uma mulher), um como pessoa (que pode designar tanto homem como mulher) e um como xícara (que não designa nem macho e nem fêmea de espécie nenhuma) são gramaticalmente idênticos em seu comportamento.” (PERINI, 2016, p. 391)

Em sua gramática de bolso do Português Brasileiro, Bagno (2013, p. 157) *discute* sobre a *formação dos sintagmas*, *ressaltando* uma importante constatação que sustenta essa pesquisa, *o debate* sobre gêneros, *dando visibilidade para* o fato de que o tema não está presente apenas na área da linguística, mas carrega relações sociais e simbologias culturais. (AC28)

No plano da inserção, a primeira parte do excerto inicia por meio de uma expressão, “Para tratar da questão de gênero”. Entende-se que essa expressão pode ser lida de forma ambígua, já que não está claro se ela se refere à organização dos argumentos do Locutor L ou se é o autor de AC28 quem anuncia que vai tratar da “questão de gênero” por meio da referência a Perini, ou se se refere sinteticamente ao texto de Perini, se é Perini quem trata da “questão de gênero” de dessa forma. A seguir, temos uma paráfrase do texto de Perini, introduzida pela expressão “estabelece uma diferença...”. Sobre essa expressão, semanticamente, “estabelece” é um verbo que atribui um juízo de valor sobre a obra de Perini, conferindo-lhe autoridade, pois atribui um caráter definitivo para a afirmação do autor.

No plano da apropriação, sustentamos que a leitura dessa passagem pode levar ao entendimento de que o autor de AC28 concorda com Perini, embora seja possível concluir o oposto da leitura do texto como um todo. Para demonstrar isso, analisamos esse trecho retomando um princípio da Autoridade Polifônica de Ducrot (1987, p. 142), segundo a qual temos que: L que diz 2 (assevera) o dizer de um dizer 1 (mostra).

Nesse caso, o Locutor L parece mostrar um enunciador (Perini) asseverando uma certa proposição P, ou seja, esse Locutor introduz em seu discurso uma voz que não é sua, cuja asserção (dizer2), segundo o Ducrot, é um tipo de “asserção mostrada” a qual não é apresentada pelo Locutor L como suscetível de uma apreciação de verdade ou de falsidade. Nos termos de Ducrot, “uma asserção somente apresenta a enunciação como engajando seu autor com relação à verdade da proposição asseverada, mas não como prova dessa verdade” (p. 142). Uma leitura possível deste trecho, portanto, é a de que o Locutor L cita já considerando verdadeira a asserção de Perini por ele mostrada, o que a semântica do verbo “estabelecer” reforça. No plano da apropriação, ao inserir a referência a Perini dessa maneira, reforça-se a autoridade do autor citado, já que só o fato dele “estabelecido algo” assegura que isso seja verdade.

A única pista de um afastamento do Locutor L em relação às posições de Perini é o emprego repetido de expressões de atribuição de palavra ao autor. O segundo período do primeiro parágrafo é introduzido por um modalizador de discurso segundo (“para ele”) e, por fim, no terceiro

período, temos uma expressão que introduz o discurso indireto propriamente dito, com o VD “explica”, que aparece associado ao termo “teórico” para retomar Perini. Esses dois termos, “explicar” e “teórico” podem, novamente, levar ao entendimento de que o Locutor L está referendando as posições do autor citado. Destaca-se o advérbio “também” para indicar que Perini primeiro estabelece uma diferença entre “gênero inerente e governado”, “gênero gramatical” e “gênero natural” e, em seguida, “também explica” a diferença entre sexo e gênero, ordenando-se os argumentos do autor de forma que a questão “sexo e gênero” apareça subordinada à gramática e não como um ponto de partida, como talvez seja para o autor de AC28. Logo em seguida, o locutor L cita Perini, em citação direta, sobre a irrelevância dessa diferença para a gramática, defendendo que a questão de gênero na língua não tem relação com sexo.

O terceiro parágrafo estabelece uma reversão de perspectiva, mas não está muito claramente amparada em recursos linguísticos explícitos. O Locutor L introduz outro autor (Bagno, 2013), usando três verbos – *discute*, *ressaltando*, *dando visibilidade para*. A primeira afirmação, introduzida pelo verbo “discute”, requer uma interferência para que se compreenda a relação com o assunto anterior, já que “formação de sintagmas” não coincide completamente com o problema do gênero gramatical ou da relação entre sexo e gênero na Língua. A seguir, o verbo “ressaltar” cria um efeito vazio ao sugerir que algo do que o autor diz já foi discutido anteriormente, sendo que o período anterior não chega a esclarecer o que Bagno afirma sobre a “formação dos sintagmas” ou a relação “sexo e gênero” na língua. Ao mesmo tempo, o período iniciado pelo verbo “ressaltando” também não esclarece o argumento que seria “ressaltado” por Bagno – uma leitura mais direta seria “ressaltando o debate sobre gêneros”, sem se dizer qual é a posição de Bagno nesse debate. Pode-se dizer que este é o mesmo efeito monologizante visto nos excertos anteriores, em que as vozes do autor que cita e do autor citado fundem-se: onde lemos “Bagno (2013, p. 157) *discute* sobre a formação dos sintagmas, *ressaltando* uma importante constatação...”, na verdade, teríamos “eu ressalto algo importante defendido por Bagno para fundamentar esta pesquisa”. Além disso, temos um efeito que causa estranheza à medida que a construção “*ressaltando* uma importante constatação que sustenta essa pesquisa, o debate sobre gêneros...” faz parecer que o próprio Bagno ressaltou algo direcionado à pesquisa do Locutor L. A expressão “dando visibilidade” incorre na mesma questão, ou seja, numa “argumentação por procuração”, mostrando o outro como se aquele estivesse fazendo o que na verdade quem escreve o texto é que deveria fazer.

No plano da apropriação, basicamente, nesse parágrafo, o Locutor L está tentando contrapor a posição de Marcos Bagno sobre a relação entre sexo e gênero na Língua com a de Perini, o que se constata apenas no final, quando ele afirma “dando visibilidade para o fato de que o tema não está presente *apenas na área da linguística, mas carrega relações sociais e simbologias culturais.*” Aqui, o Locutor L defende o exato oposto de Perini, falando em “uníssimo” com Bagno, ao afirmar que a questão “sexo e gênero” não podem ser vistas apenas pelo viés gramatical. Essa reversão do ponto de vista é fundamental para a tese de uma Heteronormatividade Linguística, que está no centro das posições de AC28.

Entretanto, problemas no plano da coesão deixam a orquestração das vozes dos autores comprometida; primeiro por inadequações na ordem da coesão por referenciação, pelo emprego de sequências correferenciais opacas - “constatação” que é retomada por “debate”, assim como a relação entre “formação de sintagmas” e a questão de gênero sobre o que se falava anteriormente. Segundo, pelo fato de que não há nenhum sinal linguístico claro de que Perini esteja sendo citado no primeiro parágrafo a partir de uma discordância e, logo na sequência, depois da citação direta, o Locutor L insere Bagno (“Em sua gramática de bolso do Português Brasileiro, Bagno (2013, p. 157)...”), sem usar nenhuma expressão que indique sua contraposição a Perini; pelo contrário, a forma de dar voz aos dois é muito semelhante e o efeito de justaposição dos autores chega a sugerir que seria um acréscimo. Por fim, importante notar que a posição de Bagno, embora mais próxima da do Locutor L, é anunciada de forma indireta, por meio de paráfrase e, ainda assim, com termos pouco assertivos.

Talvez esses pontos deem conta do fato de que é, justamente, na parte em que o Locutor L precisa se colocar como mediador entre posições teóricas distintas, que o texto fica mais obscuro. Nesse momento, o autor de AC28 precisava ter mudado a forma da escrita, mas continuou escrevendo como se ainda citasse Perini e, em seguida, Bagno, e, portanto, não foi além de relatar as palavras de um e de outro sem indicar a reversão de perspectiva. Pode-se dizer que faltaram estratégias argumentativas para deixar mais claro o seu próprio posicionamento no trabalho. Essa “falta” de recursos pode ser atribuída, como hipótese, ao próprio estilo de escrita acadêmica, no qual estão inflados os recursos para introduzir a palavra do outro, como nosso levantamento quantitativo sugere, mas mostra menos maneiras de se criar efeitos enunciativos como a ressalva ou a contraposição. Vale ressaltar que este é o único dado analisado nesta tese que contrapõe

autores em função da defesa do ponto de vista do Locutor L, o que pode ser visto como um sinal em favor dessa hipótese.

Vejamos a seguir, outro trecho retirado do AC27, intitulado “A prosódia na leitura oral de alunos do segundo ano do Ensino Médio”, em que também podemos ver um movimento de “orquestração” de vozes pelo Locutor L, embora neste caso não envolva contrapor os pontos de vista de autores diferentes.

Excerto 04

Segundo Tenani (2017), as linhas de investigação da Fonologia Prosódica são de duas grandes vertentes, sendo uma de caráter teórico e outra de caráter empírico. De caráter teórico podem estar pesquisas sobre a configuração da hierarquia prosódica. Ainda de acordo com a autora mencionada, há uma carência em pesquisas que testam a aquisição da linguagem com a abordagem da Fonologia Prosódica. Já Santos et al argumentam que há um precário número de pesquisas que relacionam os temas de prosódia e leitura, precisamente a sua compreensão.

*De acordo com Jamet (1997), o conhecimento das unidades fonológicas da língua e de sua correspondência com grafemas não devem ser negligenciados na aprendizagem de leitura. Já que a prosódia é um determinante intrínseco da língua falada, sendo parte integrante do sistema fonológico, *infere-se* que o conhecimento desse elemento integrante da fonologia seja importante para fluência em leitura também (AC27).*

Nesta passagem, o Locutor L está argumentando pela relevância de seu próprio trabalho na área, procurando demonstrar que ele seria um dos primeiros a adotar uma determinada abordagem. O primeiro parágrafo inicia com uma explicação sobre as duas principais linhas de investigação da Fonologia Prosódica, segundo Tenani (2017), a quem em seguida, atribui-se um comentário sobre a escassez das pesquisas sobre aquisição da linguagem na área do Locutor L (Fonologia Prosódica). Nos dois casos, a palavra de Tenani é introduzida por modalizadores do discurso segundo. Ainda no mesmo parágrafo, “Santos *et al*” são introduzidos com uma afirmação que dá continuidade ao argumento anterior, sendo apenas um pouco mais específica ao afirmar que há um menor número de pesquisas, dentro da área de prosódia, que a relaciona com a compreensão da leitura. Embora o verbo dicendi empregado seja “argumentar”, é possível dizer que a inserção da citação de Santos *et al* não introduz propriamente um argumento novo, mas, no nível da apropriação, soma-se para o efeito de afirmar que o trabalho ora apresentado seria um dos poucos em sua área. Apesar de o encadeamento semântico ser esse, a expressão “já... argumentam que...” pareceria sugerir, a princípio, um contraponto, criando um problema de coesão nesta passagem.

É possível estabelecer uma relação com o parágrafo subsequente para melhor compreender o sentido adquirido pelo verbo “argumentar” utilizado com a função elocutiva para

introduzir a afirmação atribuída a Santos *et al.* A citação de Jamet (1997), defendendo a ideia de que “*o conhecimento das unidades fonológicas da língua e de sua correspondência com grafemas não devem ser negligenciados na aprendizagem de leitura*”, introduz um novo posicionamento que avança para além da afirmação da existência de poucos trabalhos sobre o assunto. Em contraste, no parágrafo anterior, há apenas a apresentação de afirmações diretas da escassez de trabalhos na área como um argumento de autoridade. No segundo parágrafo desse excerto, as expressões elocutivas “já que” e “infere-se que” são termos que introduzem, ao menos na aparência, uma conclusão do Locutor L, o que mostra um movimento de “orquestração” das vozes em favor da sua tese: a importância do trabalho ora apresentado se fundamenta na atestada raridade do tema e numa inferência lógica baseada nos conhecimentos da área. Isto é, temos um conjunto argumentativo que o Locutor L organizou em favor de sua tese no qual ele atribui papéis diferentes aos autores citados: para os dois primeiros, a função de estabelecer um “estado da arte”, dizendo que há poucos trabalhos sobre prosódia e compreensão de leitura; e para o terceiro, a de fundamentar o seguinte silogismo: já que a prosódia é um movimento intrínseco às unidades fonológicas, e Jamet diz que essas unidades são importantes para a leitura, “infere-se” que a prosódia é importante para uma leitura fluente.

Mesmo reconhecendo a presença do Locutor L na organização argumentativa das vozes citadas, pode-se ainda dizer que há seu apagamento na medida em que o Locutor L parece, no plano do texto, “disfarçado”, atrás do verbo em terceira pessoa (infere-se) e na forma com1o os parágrafos são encabeçados, sempre iniciado com uma citação. Não há nenhuma marca da primeira pessoa no excerto inteiro, muito embora o arranjo dessa argumentação só possa pertencer ao Locutor L, a conclusão a favor da pesquisa apresentada é mostrada como se fosse um desdobramento automático das falas dos autores citados.

Em outros casos, observamos locuções verbais sendo usadas para introduzir as palavras dos autores. Vejamos a seguir a ocorrência da construção “contribui ao afirmar”, usada como VD no excerto 05,

Milani (2008) *contribui ao afirmar que* as mudanças fonéticas acontecem na fala dos sujeitos, quando estes materializam seu pensamento abstrato, por meio do discurso, é exatamente na fala que as inovações chegam à língua (Excerto 05).

O excerto foi retirado do texto AC26, que discute os metaplasmos e a variação fonêmica por redução no município de Altamira – Pará. Chama a atenção aqui que, no plano da inserção, ao iniciar a citação à palavra do outro, o locutor L utiliza uma expressão complexa para introduzir as

palavras de Milani, na qual já introduz uma avaliação (contribui) da afirmação feita pelo teórico citado. É importante ressaltar que esse verbo foi inserido sem complemento, pois, segundo a sua regência, teríamos “contribui para” algo, já que é um verbo transitivo indireto. Muito apesar desse julgamento positivo, o texto nos é apresentado como sendo contribuição de Milani uma ideia que parece já ser consenso da área sobre as mudanças fonéticas acontecerem primeiramente na fala; além disso, o parágrafo foi construído com três frases, sendo que a terceira apenas parafraseia a primeira. Desse modo, temos que a *força* do dizer está muito mais na maneira como o teórico é anunciado do que no que ele enuncia.

Do ponto de vista sintático, vale fazer a observação de que há verbos sendo usados indevidamente como dicendi. No *corpus* dessa análise, apontamos dois: “citar” e “discorrer”.

(06) O autor *discorre* que a oposição entre fala e escrita se apresenta em um *continuum* que vai de atividades mais monitoradas a outras menos monitoradas. (Excerto 06)

(07) Cagliari *discorre* que a fonética vem acompanhada de padrões prosódicos próprios, principalmente rítmicos e entonacionais. (Excerto 07)

(08) Desse modo, Mendes (2015) *cita* que no Latim Vulgar esse uso do artigo tinha a função de fazer a marcação de gênero, bem como fazer referência a algo dito pelo falante, apontando como uma das causas do surgimento do artigo a anáfora. (Excerto 08)

Nos três casos, a estrutura sintática “padrão” está comprometida. No caso do verbo “discorre”, isso se dá pelo desvio na regência verbal, segundo a qual o verbo “discorrer” exigiria a preposição “sobre” e não funciona como verbo elocutivo, introdutor de discurso indireto. O verbo “citar”, por sua vez, é transitivo direto e exigiria um objeto direto, não admitindo uma oração subordinada substantiva objetiva direta na forma do discurso indireto. Esses desvios em relação à língua padrão sugerem um fato interessante: o de que estes verbos são, em certa medida, neologismos, isto é, que o ato de citar as palavras de um autor parece estar gerando usos inovadores. Esses verbos estão no campo semântico da elocução, isto é, são termos metalinguísticos que nomeiam “atos de fala” e o neologismo consiste justamente em modificar a sua regência, empregando-os para introduzir a citação direta.

Se parafrasearmos os excertos acima mantendo os verbos e fazendo as adaptações necessárias à regência padrão, obteríamos os seguintes resultados:

(09) O autor, ao *discorrer sobre* a oposição entre fala e escrita, afirma que essa se apresenta em um *continuum* que vai de atividades mais monitoradas a outras menos monitoradas. (Excerto 09)

(10) Cagliari *discorre sobre o fato de que* a fonética vem acompanhada de padrões prosódicos próprios, principalmente rítmicos e entonacionais. (Excerto 10)

(11) Desse modo, Mendes (2015) *cita o artigo como um exemplo que, no Latim Vulgar, tinha a função de fazer a marcação de gênero, bem como fazer referência a algo dito pelo falante, apontando como uma das causas do surgimento do artigo a anáfora.* (Excerto 11)

Notamos que, na regência da versão original, embora gramaticalmente inadequada, os verbos viabilizam uma inserção mais direta da afirmação do autor citado, seguindo a ideia de tomar como verdade uma citação apenas pelo fato de ter sido citado por um determinado autor. Na versão parafraseada, o uso de “discorrer” e “citar” como VD favorece o emprego da estrutura da citação indireta sobre construções que exigiriam uma maior elaboração das palavras do outro; no plano da apropriação, temos que a palavra do autor aparece mais mediada, de modo que nessa enunciação seja possível reconhecer que “o sentido do enunciado seja atribuído a dois enunciadores distintos e eventualmente subordinados” (DUCROT, 1987, p. 186).

Ainda sobre estes casos de “neologismos”, é lícito observar que o Locutor L usou dois verbos que semanticamente designam duas atividades próprias do fazer acadêmico, que ocorrem com frequência no meio científico: “citar” e “discorrer”. No caso de “citar”, há uma transferência de L para Lâmbda, isto é, quem cita não é Mendes, mas o Locutor L. Nesse sentido, não deixa de haver um certo efeito de opacificação: as palavras do teórico deixam de ser introduzidas por elocutivos “comuns” para serem apresentadas por meio de verbos característicos de um campo semântico, como se fosse preciso afirmar o caráter acadêmico da afirmação não só pelo conteúdo, mas por meio do próprio verbo, nesse caso, ocorre um neologismo, como se fosse dar uma “garantia extra” de academicismo. Uma forma de “saturação semântica”.

Além dos usos dos verbos *dicendi*, analisamos, a seguir, uma forma de inserir a palavra do *outro* em textos acadêmicos com termos que nomeiam essa inserção. O excerto é parte de AC23, que trata sobre as produções de textos digitais em uma escola pública do sertão de Pernambuco.

Excerto 12

Na escola, a realidade continua a mesma, alunos parecem repudiar a prática de produção textual, talvez porque continue realmente sendo apenas “uma prática” e não uma atividade com um sentido definido. Geraldi (2012, p. 64) ajuda a amparar nosso argumento, uma vez que, *para ele*, “o exercício de redação, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores”. Mas o que contribui para que tantos estudantes sintam aversão à produção textual escrita? Para responder, *buscamos respaldo* em Passarelli (2012, p. 37), que explica *pontuando em dois aspectos*: insuficiência de repertório para desenvolver o tema sobre o qual tem que escrever (não tem sobre o quê escrever, carência de matéria prima); falta de domínio dos procedimentos do processo de escrita (falta do domínio do como escrever). Esses são apenas alguns fatores que contribuem para a relutância diante da tarefa de escrever. (AC23)

Nesta passagem, o autor, assimilado ao locutor L, está sustentando que as aulas de produção textual são improdutivas porque, segundo ele, ainda estão ligadas a ideia de “prática”, como uma tarefa a ser cumprida, e julga que as aulas precisam dar a essas produções “um sentido definido”. Para isso, ele procura respaldar-se em dois autores distintos. Vejamos como isso acontece.

No segundo período, depois de apresentar as suas considerações iniciais sobre o assunto, ele insere as palavras de Geraldi e usa para isso a expressão “ajuda a amparar nosso argumento”. A autoridade atribuída às palavras de Geraldi já se constitui, no plano da inserção, por essa forma de se referir a elas; essa dinâmica da inter-relação entre os enunciados de quem cita e de quem é citado pode ser analisada da perspectiva de “estilo linear”, proposta por Bakhtin (2014), sobre o que ele diz:

A tendência principal do estilo linear é criar contornos exteriores nítidos à volta do discurso citado, correspondendo a uma fraqueza do fator individual interno. Nos casos em que existe completa homogeneidade estilística de todo o texto (o autor e suas personagens falam a mesma língua), o discurso construído como sendo de outrem atinge uma sobriedade e uma plasticidade máximas. (BAKHTIN, 2014, p. 156).

Há fronteiras nítidas que separam os enunciadores, marcada linguisticamente pela expressão “para ele”; contudo, ao nomear essa inserção com a ideia de “dar amparo”, o Locutor L está construindo uma posição em relação às palavras de Geraldi. Ele as cita e, ao mesmo tempo, atribui a essas palavras o valor de uma demonstração. Ele cria, assim, um efeito de persuasão para que se aceitem tais palavras por meio do uso do verbo “amparar”, cujo sentido está posto diferente do original, que seria de “suster(-se) para impedir de cair; escorar(-se) ou dar proteção a ou proteger(-se) de; defender(-se), resguardar(-se)”, e que foi reinterpretado como “respaldar”. Ainda no plano da inserção, as palavras de Geraldi, ao serem descritas como “amparo ao nosso argumento”, são inseridas depois de uma afirmação do Locutor L, criando um efeito de que o primeiro dizer seria realmente dele, o que pode ser contestado.

Já no nível da apropriação, apesar de, sintaticamente, a palavra “nosso” expressar a ideia de que o argumento do Locutor L seria igual ao de Geraldi, o que acontece de fato é que ele usa Geraldi para respaldar um argumento sobre o aluno, mas o trecho citado focaliza o professor pelo emprego do conectivo “mas”, e como vemos no texto fonte:

Para o professor, por outro lado, vem a decepção de ver textos mal redigidos, aos quais ele havia feito sugestões, corrigido, tratado com carinho. No final o aluno nem relê o texto com as anotações. Muitas vezes o atira ao cesto de lixo assim que o recebe (GERALDI, 2011, p. 50)

Além disso, o Locutor L evoca Geraldi para “amparar” um argumento que deveria resultar da sua própria observação, o que está relacionado ao princípio da Autoridade Polifônica; o que acontece é que o autor é chamado para respaldar algo que é denominado “argumento”, mas que é uma verdade categórica. Indo além, se nos referirmos à própria história da área, é possível reconhecer no argumento inicial do Locutor L a influência de textos do autor Geraldi, de modo que, ao empregar o “nosso”, o Locutor L está, na verdade, incorrendo em uma “denegação” da heterogeneidade constitutiva ao não localizar o autor (Geraldi) em outros lugares do texto além de onde ele está sendo explicitamente mostrado, na forma da citação. Como exemplo, pode-se citar o primeiro período:

Na escola, a realidade continua a mesma, alunos parecem repudiar a prática de produção textual, talvez porque continue realmente sendo apenas “uma prática” e não uma atividade com um sentido definido.

Nesse trecho, reconhecemos a presença de ideias de Geraldi, retiradas do livro “O texto em sala de aula”, texto fonte também da citação que lemos no segundo período.

No final, o aluno nem relê o texto com as anotações. Muitas vezes o atira ao cesto de lixo assim que o recebe. A proposta que aqui desenvolvemos procura fugir de tais temas, e, ao mesmo tempo, permite que se dê aos textos produzidos pelos alunos outro destino que não o cesto de lixo. Antes de mais nada, é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)? (GERALDI, 2011, p. 50).

Quando o autor afirma “... é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial”, aponta justamente a falta de sentido que se atribui aos textos produzidos pelos alunos como um dos problemas das aulas de produção textual, mas isso “aparece” no texto de AC23 como se fosse parte do argumento (apenas) dele.

Seguimos adiante, no terceiro período, o Locutor L introduz a palavra de Passarelli. No plano na inserção, chamamos a atenção para a expressão “explica pontuando em dois aspectos”, com a qual são introduzidas as palavras de Passarelli, isto é, o verbo “explicar”, usado como

dicendi, mas sem introduzir uma proposição, e sim uma segunda oração na qual o verbo “pontuar”, que é transitivo direto, aparece acompanhado da preposição “em”. Ao invés de iniciar uma explicação, portanto, o verbo apresenta a forma como será construída essa explicação, mas usando uma expressão linguisticamente curiosa.

Dito isso, registramos que essa forma de introduzir a palavra alheia no texto apresenta uma avaliação que opera em favor da argumentação, cujo conteúdo é atribuído essencialmente a uma autoridade que não é o Locutor L, embora a forma como as informações estão organizadas e as expressões analisadas criem um efeito de sentido de uma participação maior desse Locutor. É um movimento oposto ao que vimos em casos em que há uma transferência semântica do ato do Locutor L para um Locutor Lambda, por meio de verbos *dicendi* e afins. Este consiste em um caso relacionado à Autoridade Polifônica à medida que se apresenta valorizando as palavras de Geraldi e Passarelli, apresentando-lhes um peso particular (DUCROT, 1987).

A guisa de conclusão sobre os casos analisados, cabem as seguintes considerações. No plano da inserção, os verbos *dicendi* ocorrem em alternância com outros meios para inserir a voz de um autor; isso parece ser uma estratégia estilística para atenuar o fato de que os textos são constituídos com base na justaposição das palavras de outros, com pouca mediação por parte daquele que as cita. Além disso, o sentido dos VD nem sempre corresponde ao teor das palavras que eles introduzem; há inovações sintáticas no emprego dos verbos não-elocutivos como sendo elocutivos e em alguns casos se observa a “contaminação” de verbo *dicendi* com o teor semântico da própria argumentação do Locutor L. Essa é uma forma como o Locutor L aparece nos textos, ao menos nas formas de garantir uma variação superficial nas maneiras de dar o lugar para a palavra alheia. Tudo isso indica que, na escrita acadêmica, as formas de inserir a palavra do outro são um ponto sensível, objeto de trabalho do sujeito, que busca a variação estilística como uma forma de marcar a sua presença no texto. O resultado final, entretanto, não muda o fato de que é a palavra do autor citado que é o responsável pela progressão temática, cabendo ao Locutor L a função de cicerone, apenas “orquestrando a vozes” chamadas a falar.

5.2.2 Efeitos de sequenciação

Neste tópico, analisaremos cinco trechos de diferentes trabalhos que compõem o *corpus* desta pesquisa para verificar a posição assumida pelo Locutor L na construção dos seus argumentos e os modos de encadeamento das citações, tanto dentro de um mesmo parágrafo como ao longo de

parágrafos encadeados. Na primeira parte das análises, centrada no plano da inserção, levaremos em consideração verbos que estabelecem a relação entre o Locutor L e o dizer do autor citado; os termos que nomeiam essa inserção e a relação entre os dizeres de um autor A que cita um autor B. Ainda no plano da inserção, na segunda parte, serão observadas a quantidade e a diversidade de autores nos parágrafos em trechos mais extensos de dois dos artigos. Em um dos casos analisaremos a seção teórica inteira de um dos trabalhos.

Na terceira parte das análises, passando ao plano da apropriação, o foco serão os efeitos de sentido que essas variadas formas, quantidade e diversidade de inserções provocam na constituição dos posicionamentos dos autores de artigos científicos.

5.2.2.1 Encadeamento de autores

Vamos começar com um dado simples, de um excerto retirado do AC9.

Excerto 13

Para Halliday e Hasan (1976), segundo Marcuschi (2012), o texto é uma unidade em uso. Melhor dizendo, é uma unidade semântica, portanto, não é uma unidade de forma medida por sua extensão, mas sim uma unidade de sentido. Então, o texto não se constitui em sentenças, mas se realiza por meio delas, pois a unidade do texto, que é formada pela relação semântica de coesão, é diferente da unidade da sentença. (AC9)

Temos um parágrafo que discorre sobre a constituição de um texto na perspectiva originalmente atribuída a Halliday e Hasan, publicadas no livro que acreditamos ser, pela data, **Cohesion in English**, de 1976, embora essa obra não conste nas referências do trabalho analisado.

Na primeira sentença, por meio de uma dupla atribuição de palavra, a posição de Halliday e Hasan é atribuída, logo a seguir, a Marcuschi, em uma referência ao livro **Linguística do Texto**: o que é, como se faz, publicado em 2012. Neste primeiro período, o Locutor L não usa o termo “apud”, que seria a forma correta de se indicar uma citação feita em segunda mão, mas uma forma discursiva, “segundo Marcuschi”. Embora essa forma de escrita nos afirme literalmente que a citação ao trabalho de Halliday e Hasan é indireta, vale notar que as duas obras são mencionadas por meio do mesmo tipo de recurso linguístico (discurso segundo), através de menções ao sobrenome dos autores e de uma data de publicação. Pode-se criar, assim, o efeito de que Halliday e Hasan seriam uma fonte direta do trabalho, mesmo que o texto pareça dizer outra coisa. Esse efeito é constituído pela falta da subordinação estabelecida pelo uso do “apud”. Depois de fechar os parênteses em “1976” e, em seguida, em “2012” produz-se, ao menos no plano das aparências,

a ideia de que o pesquisador teria lido as duas obras e que, portanto, haveria o dobro de referências do que, de fato, há nesta passagem.

Ainda que tão simples quanto o anterior, a forma de inserção da palavra alheia no dado a seguir permite considerações a respeito da origem desse dizer.

Excerto 14

Arnold e Brown (1999, p. 23) citando Francis Bailey (1996) que por sua vez faz referência a Freire (1972) e o método desenvolvido por ele em que prioriza o aluno lhe dando voz e vez, aponta a importância de desenvolver a voz de todos os membros da sala de aula capacitando cada um, por meio do diálogo, a encontrar soluções plausíveis a seus problemas. Adotando tal postura, o professor de idioma pode ajudar o aluno a entender a raiz de qualquer raiva, frustração, ansiedade ou sentimento de isolamento e a expressar tais sentimentos que o conduz à superação e a promoção do aprendizado da língua, bem como a proficiência na cultura (ARNOLD; BROWN, 1999, p. 23). (AC7)

Este trecho, retirado do AC7, que discute sobre a interferência de fatores emocionais no ensino-aprendizagem de línguas, é constituído exclusivamente com palavras atribuídas a outros autores, sinalizadas em forma de discurso indireto. Logo na primeira frase, temos uma referência ao texto fonte, de Arnold e Brown, no qual entende-se que há uma citação de Francis Bailey, e que, este, por sua vez, menciona Paulo Freire. Essa forma de citar é problemática à medida que a maneira como o trecho foi escrito, sobrepondo três formas de inserção da palavra alheia na mesma frase, faz parecer que o que está sendo dito pelos três é a mesma coisa, o que não justificaria o autor não ir diretamente ao original (Paulo Freire). Entretanto, ao separarmos o dizer de cada um dos autores, começam a aparecer papéis diferentes atribuíveis a cada um.

O primeiro problema diz respeito à identificação da autoria do método que “prioriza o aluno lhe dando voz e vez”: pode ser difícil determinar a quem se refere o pronome “ele” em destaque e, portanto, saber ao certo quem teria desenvolvido o método citado no parágrafo, se o próprio Freire ou Bailey com base em Freire. A descrição do método é tão vaga que não ajuda a resolver a questão, embora se possa supor que a referência seja ao método de Freire.

É igualmente difícil determinar qual seria o sujeito do verbo “apontar” em “... aponta a importância de desenvolver a voz de todos os membros da sala de aula...”. Essa dificuldade está relacionada à inserção de três referências anteriormente sequenciadas. A sintaxe da frase sugere que se trata de um verbo dicendi que nomeia um ato de fala atribuído a Arnold e Brown, o que, no entanto, implicaria um desvio de norma padrão, considerando que a concordância do verbo com o sujeito composto deveria ser “apontam”. Como, ao fim do trecho, há uma nova referência à mesma página do texto de Arnold e Brown, resolvemos consultá-la no original para elucidar a passagem, transcrita a seguir.

Excerto 15

In a discussion of working with Freire's **concept of problem posing in a methods course**, Francis Bailey (1996) **points out the importance of developing the voice of all class members to enable them, through dialogue, to find possible solutions to their problems**. Some of the stress may be eliminated when they realize that they are going through a normal process and that they are not alone in their feelings of isolation and incapacity. It is helpful to discuss cultural differences and explain aspects of the target culture which may be problematic for foreign learners.

Quando observamos o texto original, constatamos que o autor de AC7 realizou uma série de deslocamentos que afetam a recuperação correta das fontes em sua enunciação. A frase em que aparece o verbo “aponta”, no singular, já é transcrição direta de Arnold e Brown, que usam esse verbo para nomear um ato de fala de Francis Bailey (“points out the importance...”). Nesse sentido, o que parecia um problema gramatical de concordância, portanto, é, na verdade, um problema de citação, já que o trecho copiado do original não aparece indicado entre aspas e mistura-se a outras passagens de teor parafrástico. Além disso, AC7 atribui a Arnold e Brown algo que esses autores dizem a respeito de Bailey.

A consulta ao texto fonte mostra ainda que Bailey, segundo as palavras de Arnold e Brown, não se refere a um “método” de Paulo Freire, mas a um conceito, o de “problem posing” (problematização), e que faz isso em um curso de metodologia (“methods course”). Esse contexto no qual Bailey tira uma conclusão a partir de Freire é apagado, em AC7 pela expressão “fazendo referência a Freire...”. A forma como foram inseridos pelo Locutor L, desse modo, sugere que os três autores têm a mesma participação na produção do enunciado, entretanto, eles cumprem funções diferentes na enunciação.

No plano da apropriação, identificamos que o que Locutor L apresenta como se fosse uma paráfrase de Arnold e Brown é a transcrição direta de parte do seu texto, apenas traduzida do inglês, como vemos no quadro a seguir:

Excerto 16

Locutor L	Texto Fonte
aponta a importância de desenvolver a voz de todos os membros da sala de aula capacitando cada um, por meio do diálogo, a encontrar soluções plausíveis a seus problemas.	points out the importance of developing the voice of all class members to enable them, through dialogue, to find possible solutions to their problems.

Diante desse quadro, temos que levantar duas questões: a primeira é a apropriação da palavra alheia sem as aspas, uma vez que o Locutor L traduz as palavras exatamente como estão no texto-fonte, simulando uma paráfrase, no lugar de apresentá-las, por exemplo, como uma citação

em ilhota textual. Isso nos permite problematizar o comprometimento por parte do Locutor L em estabelecer com precisão a autoria das citações.

A segunda questão está relacionada às implicações dessa forma de apropriação: o esmaecimento da importância do “nome do autor”, nome esse que, lembrando Foucault (1969), traz em si, além da responsabilização pelo dizer e dos direitos autorais, uma função classificatória, um modo de ser no discurso, que influencia a maneira como o texto é recebido em uma dada cultura, a qual corrente teórica seu discurso está associado e qual status se está produzindo ou já está produzido na prática a partir desse discurso. Nas palavras de Foucault

Enfim, o nome do autor funciona para caracterizar um certo modo ele ser do discurso: para um discurso, o fato de haver um nome de autor, o fato de que se possa dizer "isso foi escrito por tal pessoa", ou "tal pessoa é o autor disso", indica que esse discurso não é uma palavra cotidiana, indiferente, uma palavra que se afasta, que flutua e passa, uma palavra imediatamente consumível, mas que se trata de uma palavra que deve ser recebida de uma certa maneira e que deve, em uma dada cultura, receber um certo status. (FOUCAULT, 1969)

A partir disso, com base na perspectiva foucaultiana, podemos separar os autores cujos nomes aparecem neste texto em dois estágios: os fundadores de discursividades e os citadores. Freire é o autor de uma teoria à qual os outros autores se filiam, e da qual, neste dado, passam a ser porta-vozes. Uma evidência disso é que, na passagem em destaque, Arnold e Brown não estão de fato citando um texto de Freire, mas se referindo ao seu conceito de “problematização” como algo que seria de amplo conhecimento, inclusive, para o seu leitor. Já o texto do excerto 14, insere uma data após o sobrenome Freire, dando a entender que ele faz parte das suas próprias referências bibliográficas, e, ao mesmo tempo, mudando seu estatuto, já que deixa de ser uma referência a um conceito de amplo conhecimento e passa ser uma citação a uma obra específica. Por fim, é importante ressaltar que a inserção da data “1976” ao lado do nome de Freire não implica nenhum acréscimo ao conteúdo de AC7, mas cria a sensação de que a fonte teria sido consultada.

Para concluir, cabe levantar a questão do modo como uma ideia originalmente atribuída a Freire vai sendo transmitida de um autor para outro. Não há qualquer modificação ao princípio postulado por Freire nessa passagem, nem por parte de Arnold e Brown, nem de Bailey. O Locutor L, por sua vez, substitui “concept of problem posing” por “método...em que prioriza o aluno lhe dando voz e vez”, trocando um termo recorrente para nomear o conceito entre os seguidores de Freire por uma descrição bem menos precisa. Dito isso, no excerto 14, temos um autor brasileiro (Locutor L) que foi buscar em um texto em inglês outro autor brasileiro (Freire) para citá-lo,

evidenciando o fato de que o Locutor L fez uma intermediação desnecessária, introduzindo imprecisões nas referências, sendo que poderia ter recorrido diretamente à fonte.

Temos, ainda, casos como o do excerto a seguir, retirado do AC6.

Excerto 17

Segundo Cohen (1966, apud Garcia, 2010), a frase pode ser definida em dois níveis: o semântico e o fônico. O nível semântico desdobra-se em dois planos, o psicológico e o gramatical. No primeiro, a frase é a unidade que apresenta um sentido completo, no segundo, ela é o conjunto de palavras que estão sintaticamente solidárias. Partindo da definição de Martinet (1969, p, 73), citada por Cohen, tem-se a frase enquanto, **“um enunciado cujos elementos se prendem a um ou a vários predicados coordenados”**. (AC6)

No início desse parágrafo, o Locutor L insere os autores usando o “apud” de forma a indicar que sua fonte é Garcia (2010), o qual menciona um segundo autor chamado Cohen (1966). O Locutor L, em seguida, apresenta o que seriam as ideias de Cohen a respeito da frase. Algumas linhas depois, temos uma citação em ilhota textual, marcada tipologicamente pelas aspas, que o autor de AC7 atribui a Martinet (1969, p.73) que teria sido citada, por sua vez, por Jean Cohen. Localmente, portanto, tem-se a impressão de que se trata de uma segunda citação indireta, “Martinet (1969) apud Cohen (1966) apud Garcia (2010)”, ou seja, o texto leva a crer que o autor de AC7 não leu Martinet no original, mas teve acesso a sua obra lendo Jean Cohen. Exatamente aqui é que ocorre uma forma de inserção que causa estranhamento, pois, mais acima, ele também afirma não ter lido Cohen, no original, mas através de Garcia. O leitor precisa, portanto, reunir essas duas informações para inferir que está lidando com uma citação de segunda mão de Cohen e de “terceira mão”, de Martinet. Isso nos leva a entender que o AC7 leu Garcia, o qual cita Cohen, que citava Martinet, reproduzindo uma situação semelhante à do dado anterior, em que o autor “mais forte”, aquele cuja obra é considerada seminal (Freire, Martinet), encontra-se a dois graus de distância do autor do artigo. Porém, ao olharmos as datas das publicações de Martinet e Cohen, notamos que essa compreensão não é possível, pois, *apesar* de estar sem a data, nas referências do trabalho, a única obra de Cohen que aparece é “Structure du langage poétique”, publicada em 1966, e a de Martinet é de 1969. Não é possível supor que um livro de Cohen, publicado em 1966 contenha uma citação de Martinet com a data de 1969. A discussão sobre autoria da frase entre aspas – na última linha – será feita no próximo tópico.

Ainda sobre a inserção dos nomes dos teóricos nesse parágrafo, temos dois grupos de autores: de um lado Garcia, 2010 e o próprio autor de AC6 (a data da publicação é de 2018), ambos brasileiros e com textos mais recentes; e de outro Cohen, 1966 e Martinet, 1999, estrangeiros e com bibliografia mais antiga. A disposição deles no parágrafo sinaliza um problema similar ao do

dado anterior, uma vez que há, entre o Locutor L e o autor seminal, a quem se atribuem conceitos, a interpolação de uma língua estrangeira, o que pode ser uma das razões para a escolha por citação indireta. Entretanto, em um movimento de escrita muito parecido com o que vimos no AC7, aqui também se constituíram – pelas formas de inserção – duas camadas de autoria diferentes no plano da apropriação: a dos autores “das ideias” (Martinet, Freire) e a dos autores citantes (Garcia, Arnold e Brown), que são aqueles que facilitam o acesso às ideias dos autores seminais, ou porque os comentam ou porque os traduzem para o idioma do locutor. Consideramos que se trata de duas maneiras distintas de “ser autor” e ter seu nome inserido em um texto. Assim, volta a ser importante notar que Garcia e Cohen não apresentam nenhuma modificação à teoria de Martinet, de modo que não se justifica o fato de não haver uma citação direta a Martinet, exceto pelo fato de a obra de Martinet ser de mais difícil acesso que a de Garcia.

Seguindo essa mesma linha de análise, da inserção e apropriação da palavra de autores citados dentro de um mesmo parágrafo, seguiremos para casos em que são sequenciados o Locutor L, que aparece pelas marcas de 1ª pessoa, e o autor citado.

Começamos por dois exemplos semelhantes, o primeiro selecionado do AC4 e o segundo do AC21:

Excerto 18

Compactuo com a ideia de Brown (2007) quando ele chama a atenção de que para conhecer os estilos de aprendizagem de um aluno em particular é preciso conhecer os alunos, qual sua etnia linguística e herança religiosa, sua língua nativa, nível de educação e características socioeconômicas. Quais as experiências de vida que eles têm que podem afetar seu aprendizado? Quais suas capacidades intelectuais, habilidades, pontos fortes e pontos fracos? O autor conclui afirmando que essas e outras questões são variáveis essenciais que afetam tanto o sucesso do aluno em aprender uma língua estrangeira quanto o da capacidade do professor de línguas em habilitar os alunos para atingir este aprendizado (BROWN, 2007, 8. p. 2). (AC21)

Nesse excerto, a citação é inserida por meio de uma dupla elocução: uma linguística, sintaticamente marcada pelo verbo “compactuo”, e outra paralinguística, marcada pelos nomes do autor escrito de acordo com as normas da ABNT - Brown (2007), isto é, o Locutor L adere às ideias estabelecidas pelas palavras do outro, mas, pelo uso do verbo em primeira pessoa, toma tais palavras também para si. No plano da inserção, no excerto do AC4, chama a atenção o fato de a citação iniciar com uma reformulação das palavras de Brown (2017) e, nas linhas 3, 4 e 5, termos um trecho com três perguntas, o que costuma ser mais comum em uma citação direta. Essa forma de escrita motivou-nos a buscar o texto fonte, no qual encontramos:

Excerto 19

Who are the learners that you are teaching? What is their ethnic, linguistic, and religious heritage? What are their native languages, levels of education, and socioeconomic characteristics? What life's experiences have they had that might

affect their learning? What are their intellectual capacities, abilities, and strengths and weaknesses? How would you describe the personality of any given learner? These and Other questions focus attention on some of the crucial variables affecting both learners' successes in acquiring 6.a foreign language and teachers' capacities to enable learners to achieve that acquisition. (AC4)

http://angol.uni-miskolc.hu/wp-content/media/2016/10/Principles_of_language_learning.pdf/ (Acesso em 05/09/22)

No plano da apropriação, mais do que uma adesão às ideias do autor, o texto-fonte nos mostra que a primeira parte do texto foi reformulado de “Who are the learners that you are teaching? What is their ethnic, linguistic, and religious heritage? What are their native languages, levels of education, and socioeconomic characteristics?” para “conhecer os estilos de aprendizagem de um aluno em particular, é preciso conhecer os alunos, qual sua etnia linguística e herança religiosa, sua língua nativa, nível de educação e características socioeconômicas”. Outra parte, porém, foi traduzida e transcrita diretamente, como as perguntas “What life's experiences have they had that might affect their learning? What are their intellectual capacities, abilities, and strengths and weaknesses?” para “Quais as experiências de vida que eles têm que podem afetar seu aprendizado? Quais suas capacidades intelectuais, habilidades, pontos fortes e pontos fracos?”. Esse mesmo movimento de tradução foi registrado na análise do segundo dado desta seção, o qual foi retirado do mesmo artigo científico.

Essa forma de inserção e apropriação da palavra alheia, se analisada sob a perspectiva ducrotiana de sujeitos enunciadore, permite-nos fazer considerações sobre as fontes de onde partem os pontos de vista articulados no parágrafo e de que maneira isso está relacionado à mudança na função-autor do Locutor L. Segundo Ducrot (1987), em sua Teoria Polifônica, o sujeito surge na figura de um locutor que aciona diferentes enunciadore em seu discurso para persuadir um interlocutor. Há um jogo discursivo que o locutor constitui com os enunciadore para validar a sua posição no enunciado. Nesse caso, o verbo em 1ª pessoa expõe o jogo imaginário estabelecido entre locutor e enunciadore e, nessa cena enunciativa, em que os locutores costumam ter funções distintas, o Locutor L (responsável pela enunciação) se coloca como desempenhando o mesmo papel do Locutor λ (Brown, que tem por uma de suas propriedades a de ser origem do enunciado). Embora o enunciado tenha dois locutores, temos apenas um enunciadore, articulando apenas um ponto de vista atribuído aos dois locutores. Entretanto, mais do que assimilar o ponto de vista do Locutor λ , ou, nesse caso, suas ideias, ele se apropria também de suas palavras, em um movimento de tradução que recobre a transcrição quase direta, mas não indicada por aspas. Vale mencionar que, neste caso, a coincidência entre L e Lambda tanto no plano da enunciação quanto

no da “locução”, está consubstanciada pelo verbo “compactuar”. Vale pontuar a escolha por esse verbo chamou a atenção já que semanticamente ele, de modo geral, está relacionado a uma conduta negativa - não se compactua com algo, no sentido de não se aceita, não se tolera, por ser ilícito, inadequado.

Em um exemplo muito parecido, do excerto 20, retirado do AC2.

Excerto 19

Acreditamos que para que a prática de leitura de literatura seja de fato eficaz na escola, “o professor deve estar instrumentalizado didaticamente, com o conhecimento e problematização da Teoria da Literatura, para que seja um bom mediador entre o texto literário e os alunos” (PINHEIRO, 2006, p.51). Um texto pode ser lido sob diferentes formas interpretativas, cabendo ao professor analisar e apontar os melhores caminhos para o aluno seguir na leitura. O docente, no entanto, não deve se comportar como “o dono da verdade”, afirmando coisas que considera certo ou errado. (AC2)

No trecho acima, composto por dois períodos, em termos ducrotianos, temos que o Locutor L faz entender como sua a voz de um Locutor Lambda, numa enunciação que reivindica como sua por meio do verbo “acreditamos”. Isso, no enunciado, está expresso pela interpolação do dizer do Locutor Lambda “(PINHEIRO, 2006)” com o do Locutor L, assimilado ao autor de AC2, o qual expressa sua própria opinião com uma citação direta às palavras de outrem. Ao escrever o verbo “acreditamos” (em primeira pessoa), o autor do AC2 faz uma manobra linguística que troca o “acreditamos em Pinheiro, 2015”, por “acreditamos que...”, incluindo-se na elocução.

Portanto, como no caso anterior, estamos diante de uma dupla articulação (“Acreditamos” e “Pinheiro”), abrandada pelo fato de que Pinheiro é citado apenas no final da passagem. Como efeito, Pinheiro parece ser o co-enunciador do que o autor do AC2 está asseverando. Além disso, a sintaxe da frase encaixa a citação de Pinheiro em uma oração subordinada, como objeto direto da oração principal, em que o sujeito corresponde ao Locutor L.

Sobre esse imbricamento, Bakhtin afirma que nossos discursos, constituídos pelas palavras dos outros, têm, algumas vezes, essas palavras assimiladas às nossas de tal forma que se torna difícil dissociar as vozes a quem elas pertencem, isto é

Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas. (BAKHTIN, 2015, p. 223).

É o que ele define como um discurso bivocal de orientação única, aquele em que há a fusão das vozes do autor com a do outro, desfazendo-se a distância entre as vozes e, nesse caso, criando um efeito de que o autor participa da elaboração do dizer atribuído a Pinheiro, mas, no

conjunto do parágrafo, as palavras atribuíveis ao Locutor L são as que introduzem as de Pinheiro (2006) e as que, no parágrafo seguinte, as parafraseiam. É preciso considerar, ainda, que a passagem em citação direta a Pinheiro, veicula uma posição sobre o professor que não pode ser atribuída a um autor em particular, mas está mais próxima de uma atitude do senso comum.

Até aqui, conduzimos esta análise da relação entre as formas de inserção e de apropriação da palavra alheia com a função-autor do Locutor L em meio ao encadeamento de nomes de autores dentro de um mesmo parágrafo. A partir de agora, os dois próximos itens serão de uma análise da função-autor em um encadeamento mais longo em uma sequência de parágrafos.

O artigo a seguir, AC10, propõe uma análise comparativa do processo de construção e reconstrução dos objetos de discurso de duas produções textuais, as quais foram realizadas por um aluno de 9o ano do Ensino Fundamental, com base em uma mesma proposta de Artigo de Opinião.

Excerto 20

A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DO MUNDO

Este estudo pauta-se na perspectiva de que a linguagem humana é uma atividade social, construída a partir das necessidades de interação do ser humano com seus semelhantes e com seu meio (KOCH, 2011[1984]). *Nesse sentido*, a língua é vista como lugar de interação, com base em conhecimentos (re)construídos discursivamente e situados historicamente. *Para Koch* (2008, p. 101), “a língua não existe fora dos sujeitos sociais que a falam e fora dos eventos discursivos nos quais eles intervêm e nos quais mobilizam suas percepções, seus saberes [...], ou seja, seus modelos de mundo”. *Sendo o texto* o próprio lugar da interação, os interlocutores constituem-se como sujeitos ativos que nele se constroem e são construídos, dialogicamente (KOCH, 2003, 2018b).

Segundo Koch (2018b), o texto é entendido como resultado de processos mentais (abordagem procedural). *Tal abordagem* entende que os parceiros na comunicação ativam os conhecimentos armazenados na memória relativos à atividade social em que estão envolvidos para que haja sucesso. O texto, *então*, deve ser visto como um ato social, em que a sua produção envolve aspectos de natureza variada, uma vez que o processamento textual é estratégico. Ocorre, *então*, a mobilização de diversos sistemas de conhecimento que englobam não só aspectos textuais, mas também relativos ao contexto social de interação, o que envolve conhecimentos enciclopédicos e sobre práticas interacionais (KOCH, 2018b).

Nesta perspectiva teórica, o conceito de ‘referente’ ultrapassa a visão de que se trataria de um reflexo do mundo real, já que é compreendido como um objeto extralinguístico (objeto mental ou unidade cultural), produto da percepção, que se constrói na intersubjetividade das negociações, modificações e ratificações de visões individuais e públicas de mundo (APHOTELÓZ; REICHLER-BÉGUELIN, 1995; MONDADA; DUBOIS, 2017[2003]; KOCH; MARCUSCHI, 1998; KOCH, 2003; MARCUSCHI, 2008[1946]). *Desta forma*, a percepção/cognição transforma o “real” em referente, ou seja, a percepção cultural interpreta a realidade; portanto, o processo que envolve o conhecimento é regulado pela interação contínua entre a percepção e a linguagem. *Para Cavalcante, Custódio Filho e Brito* (2014, p. 27) “o referente (ou objeto de discurso) é a representação na mente dos interlocutores de uma entidade estabelecida no texto” e que se manifestam formalmente na superfície textual por meio de expressões referenciais.

Cabe ressaltar a natureza sociointerativa dos referentes, uma vez que eles não preexistem à interação, mas se elaboram no curso de suas atividades, transformando-se a partir de contextos (APHOTELÓZ; REICHLER-BÉGUELIN, 1995; MONDADA; DUBOIS, 2017[2003]; KOCH; MARCUSCHI, 1998; MARCUSCHI, 2008[1946]). Diante disso, compactua-se com a ideia de que as diversas formas de introdução de referentes devem ser tratadas por ‘referenciação’, uma atividade discursiva que atua na construção sociocognitiva de mundo pelo sujeito. Nessa construção, ocorre o processamento do discurso de modo estratégico, com um sujeito ativo que faz escolhas significativas entre as inúmeras possibilidades que lhe são oferecidas pela língua. *Mondada e Dubois* (2017[2003]) destacam, também, a instabilidade presente nas categorias utilizadas para descrever o mundo, uma vez que sofrem modificações sincrônicas e diacrônicas, “são múltiplas e inconstantes; são controversas antes de serem fixadas normativa ou historicamente (MONDADA; DUBOIS, 2017[2003], p. 22).

A referenciação é resultado de negociações. *Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) destacam que*, na participação ativa dos sujeitos na interação, estes produzem e compreendem textos a partir das negociações estabelecidas, pois estão sempre negociando os sentidos construídos. *Trata-se, então*, de um processo dinâmico que permite modificações durante a interação: “a negociação, portanto, é fundamental para a referenciação, seja para confirmar caracterizações e propor reformulações, seja para (em alguns casos) mostrar mais de uma possibilidade (discordantes entre si) de elaboração de um referente” (CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO E BRITO, 2014, p. 38).

Na dinâmica textual, as estratégias linguístico-cognitivas e sociointerativas que constituem a atividade da referenciação compõem as cadeias referenciais, que comportam mecanismos para acessar, instalar, reativar ou desativar os referentes na memória de trabalho (KOCH, 2002). Koch (2018b) observa que são processos formadores de cadeias referenciais a ativação, a alocação na memória de trabalho ou a remissão a referentes introduzidos, realocando-os ou reativando-os, os quais garantem a progressão referencial. *Em vista disso*, progressivamente, os objetos de discurso são mantidos, modificados, ou novos objetos de discurso são construídos na memória operacional do interlocutor. Logo, a progressão referencial, que, *conforme Marcuschi (2008[1946], p. 140)*, diz respeito à “introdução, identificação, preservação, continuidade e retomada de referentes textuais”, é garantida pela construção das cadeias referenciais, mostrando a relevância das interpretações feitas dos objetos de discurso quanto à orientação argumentativa e ao encadeamento de sentidos do texto.

Em conformidade com Koch (2008), a introdução de um objeto de discurso na memória dos interlocutores é o primeiro movimento na construção textual. Após a sua inserção, ele passa a ter um endereço cognitivo, ficando em foco e disponível para as estratégias de retomadas e remissões. Logo, as cadeias referenciais são formadas por mecanismos de retomada ou remissão de expressões referenciais por meio das relações fóricas (anafóricas e catafóricas) e dêiticas.

A ‘anáfora’ diz respeito à remissão para trás; a ‘catáfora’, para frente. As anáforas se estabelecem na retomada/remissão (anáfora direta) ou no apontamento/remissão (anáfora indireta) de elementos presentes no texto ou inferíveis a partir dele. *Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) entendem que* todos os tipos de anáfora objetivam a continuidade da referência e que as relações dêiticas referem-se à posição de uma entidade quanto ao espaço e tempo. Segundo os autores, tais mecanismos podem operar correferenciação – processo de manutenção do mesmo referente, sempre passível de transformações – e cossignificação – processo de retomada do objeto de discurso mantendo a relação léxico-semântica. Koch (2003) salienta que toda retomada implica em remissão, mas nem toda remissão implica em retomada.

Já a (re)categorização, segundo Koch (2018b), diz respeito ao processo de retomada de entidades de forma que sejam reconstruídas de determinada forma, de acordo com o projeto de dizer do enunciador, assumindo uma forma híbrida que, ao mesmo tempo em que é referenciadora, é também predicativa. A partir de uma visão mais holística, alguns autores entendem que a própria predicação também atue na construção da referenciação. Koch (2008) observa que a (re)categorização pode ocorrer no interior da predicação, representada por uma expressão nominal que atua como predicativo do sujeito ou do objeto, portanto, “no próprio fio do discurso” (KOCH, 2008, p. 112).

Koch (2002, 2018b) cita, na construção de um modelo textual, operações básicas da referenciação que podem ser mobilizadas: construção, reconstrução e desfocagem do objeto de discurso. Para a pesquisadora, a ativação se dá quando um referente textual é mencionado, introduzido pela primeira vez, preenchendo um endereço cognitivo, saliente no modelo. A reconstrução ocorre quando uma entidade já introduzida é reativada, por meio de uma forma referencial, mantendo-a saliente. Já a desfocagem acontece quando um novo referente textual é introduzido, tirando de foco o referente anterior. Destaca-se que todos os objetos de discurso inseridos mantêm seu endereço cognitivo e podem ser reativados a qualquer momento. **Essas organizações** cíclicas e complexas mantêm o modelo textual e são responsáveis pelo constante acréscimo de novas informações ou avaliações acerca do referente.

Vale observar, *conforme explicita Koch (2003), que*, apesar de a referenciação promover a progressão referencial, isso não quer dizer que o texto seja um contínuo progressivo linear, pois ele oscila em movimentos projetivos e retrospectivos, movimentos abruptos, fusões, alusões etc. A autora ainda salienta que “a progressão textual se dá com base no já dito, no que será dito e no que é sugerido, que se co-determinam progressivamente” (KOCH, 2003, p. 85).

Para proceder à análise apresentada neste trabalho, recorreu-se à proposta categorial estabelecida por Koch (2003). Para a autora, as principais estratégias de progressão referencial são: a. uso de pronomes e elipses (prônimo nulo); b. uso de expressões nominais definidas; c. uso de expressões nominais indefinidas. A partir disso, a autora observa estratégias linguísticas considerando aspectos formais, semânticos, pragmáticos e textuais, tendo em conta que cada ocorrência é única e gera sentido dentro do evento comunicativo em que se projeta.

Tendo em conta a perspectiva teórica aqui apresentada, na próxima seção, abordam-se as formas de construção da cadeia referencial, *conforme orientação de Koch (2003)*, considerando a situação social de onde emerge o texto sob análise. (AC10)

Esse artigo foi selecionado, inicialmente, por chamar atenção à sua constituição na análise quantitativa. O aporte teórico é constituído pelos 13 parágrafos reproduzidos no quadro acima. No nível da inserção, em todos os parágrafos, há pelo menos uma citação, e foram citados 7 autores distintos, sem considerar que há autores de quem são citadas mais de uma obra. Dentre os 13 parágrafos, 9 iniciam com as palavras dos autores citados; 4 parágrafos (2º, 7º, 9º e 11º) já começam com um modalizador do discurso segundo (conforme, segundo, em conformidade com) e 5 iniciam citando a palavra alheia sem esses modalizadores (1º, 3º, 4º, 6º e 10º). No plano da apropriação, nota-se uma total adesão às palavras dos autores citados, em especial, Ingedore Koch, citada em quase todos os parágrafos, com exceção do 5º. A autora tem seis de suas obras citadas ao longo do texto, e assume, com isso, um lugar de quase total responsabilidade por tudo o que está sendo dito nessa parte do artigo.

Observamos que, embora não haja diferença na forma de citar Koch, ou seja, as formas linguísticas são as mesmas usadas para citar os outros autores – não há uma subordinação explícita – a quantidade de vezes que ela é mencionada atribui a ela um estatuto diferente dos demais, apontando para uma diferenciação do nome Koch como nome de um autor, nos termos de Foucault. É como se ela ocupasse o lugar de “fundadora” da teoria e os demais fossem responsáveis por pequenos detalhes. Isso não só pela quantidade de inserções; essa diferenciação também se confirma no nível da apropriação, pois é a ela que se atribuem os quadros mais gerais, como por exemplo, o da linguagem como interação (1º parágrafo), ou a noção de texto (2º parágrafo), mostrando um certo desnível entre ela e os demais autores, que aparecem em uma posição de contribuições mais pontuais. Assim, enquanto os demais ficam responsáveis por aspectos específicos da teoria – como referente e referenciação, atribuído genericamente a uma “legião de autores” – ela é a responsável pela “moldura do texto”; tudo isso faz com que, em termos foucaultianos, a menção a Koch torne seus enunciados interpretáveis como pertencendo a todo um sistema de pensamento específico, não-ordinário.

Trocando isso em miúdos, analisamos a sequenciação dos parágrafos e destacamos alguns pontos. O primeiro parágrafo trata do assunto “linguagem”, defendendo uma afiliação teórica ao Interacionismo de Bakhtin, ao afirmar que “a linguagem é dialógica”. Já no segundo parágrafo, retoma-se a palavra “texto”, mas agora apresentando uma perspectiva que o associa a “processos mentais” (à “memória”, a “processamento”), e não mais de “interação”; a ideia de “dialógico” vai

sendo ressignificada para um sentido diferente do bakhtiniano, por exemplo, numa lógica que se aproxima ao cognitivismo, dado que termos como “estratégia” e “processamento” nos remetem à Psicolinguística. Há, então, uma “quebra” do primeiro para o segundo parágrafo; este já é um indício de que o texto é constituído por tópicos.

No terceiro e no quarto parágrafos, o Locutor L agrupa uma série de autores que discutem o conceito de “referente”, tema que será debatido nos parágrafos seguintes do texto, os quais ele organiza para que Koch, auxiliada por outros autores, apareça como responsável pela organização da ideia de “referenciação”. Além disso, Koch está no parágrafo inicial e no final do texto, logo é ela o ponto de partida e o de chegada. Desse modo, o fato de se atribuir ideias mais amplas à autora e de – ao final – afirmar que a análise será fundamentada recorrendo à proposta categorial estabelecida por Koch, permite-nos concluir ela assume uma função de autoria diferente dos demais, reafirmando as diferentes formas de um autor exercer sua função em um texto.

Esse desnivelamento entre a participação dos autores em AC24 pode ser exemplificado quando trazemos para a discussão a forma como eles foram sequenciados no parágrafo a seguir:

Excerto 21

Nesta perspectiva teórica, o conceito de ‘referente’ ultrapassa a visão de que se trataria de um reflexo do mundo real, já que é compreendido como um objeto extralinguístico (objeto mental ou unidade cultural), produto da percepção, que se constrói na intersubjetividade das negociações, modificações e ratificações de visões individuais e públicas de mundo (APHOTELÓZ; REICHLER-BÉGUELIN, 1995; MONDADA; DUBOIS, 2017[2003]; KOCH; MARCUSCHI, 1998; KOCH, 2003; MARCUSCHI, 2008[1946]). Desta forma, a percepção/cognição transforma o “real” em referente, ou seja, a percepção cultural interpreta a realidade; portanto, o processo que envolve o conhecimento é regulado pela interação contínua entre a percepção e a linguagem. Para Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 27) “o referente (ou objeto de discurso) é a representação na mente dos interlocutores de uma entidade estabelecida no texto” e que se manifestam formalmente na superfície textual por meio de expressões referenciais. (Excerto 21)

Se por um lado Koch é citada várias vezes e recebe lugar de destaque, neste parágrafo, cinco outros autores são mencionados em uma lista numerosa e a eles é atribuída, genericamente, uma concepção ampliada sobre o “referente” – inclusive a própria Koch aparece listada entre os demais. Dentre os autores citados, em meio à “multidão”, chamamos a atenção para a forma como Marcuschi, cujo nome se repete, é mencionado na segunda vez: MARCUSCHI, (2008[1946]). O número “1946” não pode ser ano de trabalho desse autor, sendo talvez uma referência ao que parece ser o ano em que o autor nasceu.

Todos esses nomes de autores participam da construção de uma estrutura textual topicalizada, em que os parágrafos vão sequenciando as ideias por meio de uma cadeia de co-referenciação constituída por termos que vão aparecendo para sustentar a inserção da palavra dos

outros autores. Esses termos ora são expressões que introduzem a discurso segundo – os termos sublinhados no texto – ora são conectivos – os termos que estão em negrito. Essa passagem é construída pela lógica da justaposição de vozes ou seja, demonstra que as palavras atribuíveis ao Locutor L são aquelas apenas de atribuição ou de organização textual, responsáveis pela introdução do assunto (Este estudo), pela progressão textual (Nesse sentido...), pela introdução da palavra alheia (Para Koch,...), pela remissão de termos (Tal abordagem....). Para destacar o caráter escasso das palavras do Locutor L e sua função de ligação entre vozes, no quadro abaixo, retiramos todos os trechos em citação direta ou em paráfrase, como vemos a seguir:

Os “rejuntes” do texto:

A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DO MUNDO

Este estudo

(KOCH, 2011[1984]). Nesse sentido,
Para Koch (2008, p. 101),

Sendo o texto

(KOCH, 2003, 2018b).

Segundo Koch (2018b),

Tal abordagem

O texto, então,

então

(KOCH, 2018b).

Nesta perspectiva teórica,

(APHOTELÓZ; REICHLER-BÉGUELIN, 1995; MONDADA; DUBOIS, 2017[2003]; KOCH; MARCUSCHI, 1998; KOCH, 2003; MARCUSCHI, 2008[1946]). Desta forma,

Para Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 27)

Cabe ressaltar

(APHOTELÓZ; REICHLER-BÉGUELIN, 1995; MONDADA; DUBOIS, 2017[2003]; KOCH; MARCUSCHI, 1998; MARCUSCHI, 2008[1946]). Diante disso, compactua-se

Nessa

construção,

. Mondada e Dubois (2017[2003]) destacam,

(MONDADA; DUBOIS, 2017[2003], p. 22).

Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) destacam que,

(CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO E BRITO, 2014, p. 38).

(KOCH, 2002).

Koch (2018b) observa que

Em vista disso,

. Logo,

conforme Marcuschi (2008[1946], p. 140),

Em conformidade com Koch (2008),

Logo,

Cavalcante, Custódio Filho e Brito

(2014) entendem que

Segundo os autores,

Koch (2003) salienta que

Já a (re)categorização, segundo Koch (2018b), diz respeito ao

Koch (2008) observa que a

(KOCH, 2008, p. 112).

Koch (2002, 2018b) cita,

Para a pesquisadora,

. Essas organizações

Vale observar, conforme explicita Koch (2003),

A autora ainda salienta que

(KOCH, 2003, p. 85).

Para proceder à análise apresentada neste trabalho, recorreu-se à proposta categorial estabelecida por Koch (2003). Para a autora,

A partir disso, a autora observa

Tendo em conta a perspectiva teórica aqui apresentada,
conforme orientação de Koch (2003),

O quadro acima ilustra o fato de que texto é lógico e tem uma progressão temática: começa com o mais geral e segue para o mais específico. Entretanto, fica claro que ele se resume a um conjunto de fragmentos textuais que foram transportados para essa passagem e, em seguida, “costurados” por meio de tópicos. Há uma alternância nas formas de inserir a palavra do outro (paráfrase, ilhota textual, discurso segundo discurso direto etc.), a qual parece ter a função de atenuar o fato de que a passagem é sequencialmente uma reprodução do que já foi dito. A alternância das formas de introduzir a palavra alheia torna menos aparente a evidência de que há pouca participação do Locutor L na construção do quadro teórico, o qual segue assumindo o papel de “cicerone” de outros autores em seu texto, aderindo a um estilo de escrita acadêmica organizado pela lógica do “texto rejunte”. Essa forma de inserir os autores no texto, além de reduzir o papel do Locutor L, aponta para a ideia de que dentro da função-autor há uma espécie de divisão: enquanto uns autores têm – por meio das citações, paráfrases, mas também da cópia – a sua autoria reforçada, considerados como “fundadores de discursividades”, outros parecem nomes que ficam em uma segunda instância, esmaecidos pela forma como são inseridos no texto.

5.2.2.2 Locuções Conjuntivas

A análise a seguir destaca operações que estabelecem uma relação de igualdade entre os dizeres dos enunciadores envolvidos na enunciação, o autor que cita e o autor citado.

Nesta subseção, especificamente, entramos no campo em que, segundo Authier-Revuz (1998), o dizer se encontra localmente alterado. Temos o que a autora nomeia de reformulações do tipo *x, isto é y*, o que comporta sempre “um marcador de reformulação” em que entram em jogo - ou não - a opacificação dos elementos, isto é, sua interpretação como palavras *x* e *y*, onde *y*’ é uma propriedade não definicional de *x*, correspondendo frequentemente a um julgamento do enunciador do tipo *x é y*. Esse campo de reformulações também é propício para a análise do esmaecimento da palavra do Locutor L em favor da palavra do outro.

O trecho a seguir compõe o artigo *A coesão textual em exemplares do gênero miniconto*.

Excerto 22

Outro fator de coesão lexical é a colocação ou contiguidade, que “**consiste** no uso de termos pertencentes a um mesmo campo semântico” (KOCH, 2005, p. 22), **isto é**, “resulta da associação de itens lexicais que regularmente co-ocorrem” (KOCH, FÁVERO, 2012, p. 56). (Excerto 22)

Esse trecho demonstra um estilo de escrita marcado por operações que estabelecem conexões de igualdade, de identificação sem contraposições ou dissociações entre os dizeres. No nível da inserção, a sequência “coesão lexical é X...”, “...X consiste no...”, “... isto é... Y” já expressa a linearidade do pensamento expresso no parágrafo. Chama a atenção também a forma de escrita: em primeiro lugar, pelas duas citações escritas em forma de “ilhota textual”. Authier-Revuz (1998, p. 142) considera a “ilhota textual” como a presença de um “elemento ‘não traduzido’, como um fragmento conservado como tal na mensagem de origem”. A ilhota textual é considerada uma “forma híbrida” ou “mista” por ser uma associação de DD e DI (AUTHIER-REVUZ, 2004). Neste caso, o que chama atenção é que, na estrutura da reformulação “X, isto é, Y”, tanto o ponto de partida “X” quanto o ponto de chegada “Y” são as palavras de um outro transcritas *ipsis litteris*.

Desse modo, temos que o dizer atribuído a Koch, usado para definir “colocação ou contiguidade”, também foi usado em forma de glosa enunciativa após o “isto é”, em que normalmente o Locutor L diz, explica, elucida, em outras – mas “suas” – palavras, o sentido que ele quer estabelecer para o enunciado citado. Assim, a palavra de Koch e Fávero é inserida para explicar as palavras de Koch, provocando esse efeito de distanciamento e de apagamento do Locutor L. Trata-se de um locutor que tenta marcar fortemente a diferença entre o que é e o que não é seu, servindo ao discurso do outro apenas como porta-voz, num ilusório controle da responsabilização por aquilo que diz.

O excerto a seguir é parte do trabalho AC02, “Escritores da Amazônia nas escolas públicas de Breves: questionamentos e reflexões.”

Excerto 23

Contudo, Vicente Ataíde (2000, p. 18) afirma que “a escola brasileira sempre **foi conservadora, jamais um instrumento de libertação**”, ou seja, culturalmente a escola **não proporciona aos alunos a oportunidade de questionar o mundo, pois sempre agiu de forma a excluir qualquer pensamento de liberdade e espírito crítico que o aluno viesse a desenvolver**, principalmente por meio da leitura. (AC02)

No plano da inserção, verificamos que o Locutor L utiliza a glosa “**Vicente Ataíde (2000, p. 18)** com o verbo *dicendi* **afirma** e a conjunção integrante **que**, explicitamente marcada para inserir a voz do “outro” no discurso por meio de uma frase com estrutura no discurso indireto e de um trecho transcrito. Na sequência, há o conectivo “ou seja”, que introduz o trecho seguinte como

sendo uma reformulação das mesmas ideias do trecho citado e atribuído a Vicente Ataíde, mas agora com palavras que são assumidas pelo Locutor L.

Para analisar o efeito do conectivo “ou seja”, vamos lembrar Authier (1989, p. 102) quando discute a estrutura X ou seja Y. Essa estrutura permite que se construam duas formulações sintaticamente iguais, mas com efeitos diferentes: uma pode se tratar, segundo a autora, de uma reformulação (X perdeu a prova, ou seja, não realizou a avaliação) ou de uma conclusão (X perdeu a prova, ou seja, vai ficar sem nota).

Neste caso, podemos nos perguntar se é uma reformulação ou uma conclusão. O que está após o “ou seja” é diferente do que está dito antes. O trecho “sempre foi conservador, jamais instrumento de libertação” foi reelaborado pelo Locutor L como “não proporciona aos alunos a oportunidade de questionar o mundo, pois sempre agiu de forma a excluir qualquer pensamento de liberdade e espírito crítico que o aluno viesse a desenvolver...”. Os termos “conservadora” e “instrumento de libertação” vão ser alvo de um comentário reflexivo e pacificante já que enunciador admite outros sentidos ao termo, restringindo, assim, qualquer possibilidade de interpretação diferente daquela que pretende para tais palavras, sendo essa estratégia de delimitação uma forma de perceber que ele se mostra consciente da polissemia do termo. Embora esse comentário, reflexivo e opacificante, concorde com a definição de Vicente Ataíde, entendemos que ele não é apenas uma tradução do que fora dito, mas sim, uma reformulação. A enunciação, assim como a argumentação, será, pois, o resultado de suas decisões de significados, como que afirmando “eu digo como se deve interpretar”.

Do ponto de vista argumentativo, colocamo-nos aqui diante da tese que será defendida pelo autor em um trabalho que discorre sobre escrita nas escolas públicas de Breves. Essa forma de se posicionar anuncia um sujeito que assume a sua enunciação, sai do movimento do “dizer a mesma coisa com outras palavras”. Com isso, queremos mostrar que, ainda que em um movimento de identificação com o dizer alheio, é possível encontrar marcas de um sujeito-origem do dizer, cuja palavra está mais distante da palavra do outro, e de uma argumentação que favoreça a constituição de saberes que digam mais respeito ao pensamento de quem escreve.

Para construir esta última seção de análise, partimos do princípio de que é possível estabelecer uma relação entre os efeitos de polifonia na escrita acadêmica e a produção de

conhecimento na área do ensino de Línguas para ajudar na compreensão sobre a função-autor de quem escreve esses textos. Nesse sentido, colocamos o trabalho com a parafraseagem como foco do nosso interesse nesta seção, haja vista que esse recurso, a princípio, opera a introdução do ponto de vista de um autor tomado como fonte no texto de um segundo autor – aquele que o cita. Desse modo, a paráfrase favoreceria o diálogo entre a voz de quem cita e a voz de quem é citado, e, a partir disso, abriria a possibilidade de surgirem novos dizeres, por meio do trabalho da incorporação. Estudos como os de Campos (2012, 2014, 2017) abrem espaço para esse tipo de discussões sobre a paráfrase, mostrando, no entanto, que ao parafrasear também se introduzem falhas no processo de incorporação da palavra do outro. A autora aponta um movimento parafrástico que se equilibra entre a cópia e as distorções, por entre as tentativas de fazer valer a sua palavra própria. Em seu artigo “A paráfrase como ponto de estagnação na escrita acadêmica”, ela já dizia

Esse procedimento de parafraseagem é bastante presente na escrita acadêmica. Trata-se de um tipo de incorporação das referências das leituras feitas para embasamento teórico dos trabalhos acadêmicos. Entretanto, a prática da paráfrase, presente no texto dos alunos, limita-se apenas à mobilização de palavras de autores estudados para dar sustentação à elaboração do seu texto. (CAMPOS, 2014, p. 153)

Partindo dessa ideia, para as reflexões calcadas em perspectivas discursivas, dialogaremos com as ideias de Fairchild (2013, 2016 e 2018), em especial no que diz respeito à transição de um sujeito do lugar de quem lê para a posição de quem escreve algo a partir do que leu, e Campos (2012), Barbosa e Campos (2014), mais propriamente sobre formas de escrita em que as marcações da voz do outro aparecem como recursos para a promoção de teorias que já estão consolidadas, sem que nada seja dito além disso. Interessa-nos também, os pontos em que ideias desses autores convergem, isto é, no reconhecimento de que o estilo de escrita acadêmica e as formas de apropriação da palavra do outro “paralisam” a produção de conhecimentos e circunscrevem os textos científicos em um campo muito mais propenso à promoção de saberes já postos em circulação na nossa área do que à produção de textos que em um espaço em que se aprofundam, contestam ou produzem conhecimentos.

Para a organização e análise linguística, tomamos por base também o trabalho de Fuchs (1985) sobre Paráfrase Linguística, o que nos ajuda a pensar sobre a forma de constituição de paráfrases que pode estar se estabelecendo no estilo de escrita acadêmica atual; e no que diz respeito às formas linguísticas de apropriação da palavra alheia, baseamo-nos no texto de Puh

(2014), que apresenta um modelo de categorização criado por Cabe (2003, p. 2-4), no qual fundamentamos a seleção das categorias usadas nesta parte da análise e que serão apresentadas a seguir. As discussões propostas por esses autores nos ajudaram a explicitar de forma mais precisa os movimentos de escrita que apontam para objetivo dessa seção: investigar a relação das paráfrases e dos efeitos de polifonia com a constituição da função-autor de quem escreveu os textos a seguir.

Dentre as categorias propostas por Cabe (2003 *apud* PUH, 2014), as quais chamaremos de mecanismos de inserção da palavra do outro, selecionamos aquelas que serão, efetivamente, utilizadas nesta análise, as quais estão listadas a seguir, acompanhadas de suas devidas explicações:

- **Truncamento:** material é copiado com o encurtamento do original pela supressão de palavras e/ou abertura ou fechamento de frases.
- **Excisão:** material é copiado com uma ou mais palavras suprimidas no meio das frases.
- **Inserção:** material é copiado com palavras ou expressões acrescentadas.
- **Reorganização:** material é copiado com os elementos morfológicos e/ou sintáticos, de uma ou mais frases, alterados e apresentados em uma ordem diferente.
- **Substituição:** material é copiado com utilização de sinônimos ou frases do mesmo campo semântico para substituir as palavras do texto original.

As análises foram feitas a partir da apresentação de um quadro dividido em três colunas: a primeira com o trecho do artigo científico que é parte do *corpus* desta pesquisa, a segunda, com os mecanismos de apropriação da palavra do outro (com base nas categorias listadas acima) e a terceira com o trecho do texto-fonte citado no referido texto em análise. Com base nos quadros, descrevemos os seguintes pontos:

1. trechos que são mantidos do texto-fonte mas não são indicados como transcrição, embora preservem a referência ao autor original;
2. trechos em que há pequenas modificações (por substituição, por excisão, por inserção, por truncamento ou por reorganização), indicadas como reformulações, mas que consideramos transcrições;
3. trechos mantidos *ipsis litteris* do texto-fonte sem qualquer indicação de que se trata de transcrição e da autoria;
4. trechos em que há reformulação do material do texto fonte vinculado a uma proposição atribuída ao Locutor L.

Vamos começar por dois casos em que identificamos passagens idênticas ao texto-fonte, mas sem indicação das aspas, com pequenas alterações indicadas abaixo. Ambos foram retirados do AC27, artigo que discorre sobre a prosódia na leitura oral de alunos do Ensino Médio; o primeiro dos dois trechos selecionados deste trabalho é um excerto (18) composto por um parágrafo com dois períodos que inicia com uma citação de Kennedy e Souza (2017), os quais falam sobre o objetivo da leitura.

Excerto 25

AC27	Mecanismos de apropriação da palavra do outro	Texto-Fonte
[1] Kennedy e Souza (2017) [2]salientam que ainda que o objetivo [3]da leitura seja a compreensão, não se pode dizer que os processos de ler e compreender [4]se identifiquem, [5]porquanto a decodificação do material escrito e transformação em [6]material fonológico é parte imprescindível do ato de ler.	[1] Substituição [2] Substituição [3] Substituição [4]Substituição [5]Substituição [6]Substituição	[1]É importante [2] ressaltar que ainda que o objetivo [3]do ato de ler seja a compreensão, não se pode dizer que os processos de ler e compreender [4]se identificam, [5]pois, a decodificação do material escrito e transformação [6]em matéria fonológica é parte imprescindível do ato de ler.
[7] Assim, os processos específicos da leitura, [8] de início, [9] não é a compreensão, mas os meios que levam à compreensão.	[7] Substituição [8] Inserção [9] Substituição [10] Excisão	[7] Nas palavras de Morais, “a leitura não atinge seu objetivo sem compreensão, todavia os processos específicos da leitura [9] não são processos de compreensão, mas que levam à compreensão” [10](MORAIS, 1996, p. 114).

O primeiro ponto a ser analisado são os trechos que são mantidos *ipsis litteris* do texto-fonte mas não são indicados como transcrição, embora preservem a referência ao autor. No primeiro parágrafo desse trecho, temos uma afirmação remetida a Kennedy e Souza (2017) na forma do discurso indireto introduzido pelo verbo “salientar”; a seguir, no entanto, vem uma longa passagem mantida do texto original: das 46 palavras do trecho de AC27, 36 são repetidas. Desse modo, AC27 apresenta essa passagem dando a ela a aparência de uma reformulação das palavras de Kennedy e Souza, mas a comparação com o texto-fonte permite observar que se trata, na verdade, na maior parte, de transcrição.

Dentro desse trecho temos a ocorrência de cinco modificações pontuais: a troca do verbo “ressaltar” por “salientar”, da conjunção “pois” para “porquanto”, da expressão “ato de ler” por “leitura”, de “identificam” por “identifiquem” e de “matéria fonológica” por “material fonológico”. Em quatro dos cinco casos as palavras são trocadas por outras que estão no mesmo campo semântico; mas a troca do modo verbal do indicativo para o subjuntivo desloca o sentido de uma afirmação concreta para uma mais hipotética. Essas alterações não indicam qualquer movimento de interpretação das palavras de Kennedy e Souza por parte do autor de AC27, de modo que as próprias alterações no texto não se justificam

Na segunda linha da tabela, temos, em AC27, uma reorganização do período que lemos no texto-fonte. O Locutor L trocou um período composto por orações coordenadas adversativas (marcadas pela conjunção “todavia”) por uma oração coordenada conclusiva, iniciada pela conjunção “Assim”, cuja oração principal estaria na linha anterior da tabela. Nessa reorganização, o Locutor L omitiu duas informações importantes: a primeira foi a referência ao autor das ideias do trecho reorganizado – Moraes (1996) – e uma das orações que constituíam o período escrito por ele. Além disso, o trecho que foi reorganizado está em aspas no original, ou seja, é uma citação direta de Moraes que, ao ser transcrita, perde a referência de autoria.

Portanto, apesar do período de AC27 iniciar com o operador argumentativo “Assim”, que indica o início de uma conclusão, na verdade, o que acontece é que o Locutor L copia as palavras de um terceiro autor que também não aparece nas referências do trabalho, apagando-o por completo como origem do dizer.

Em suma, no conjunto do trecho 1, o autor de AC27, ao transpor o texto original, fez modificações superficiais e sua “presença” é marcada pelas palavras que introduzem uma citação, “Kennedy e Souza (2017) salientam”, um advérbio (“de início”) e um conectivo que anuncia uma conclusão (“Assim”), mas inicia uma cópia.

No plano da incorporação, o percurso de construção dos argumentos em AC27 espelha o de Kennedy e Souza, sem que se possa apontar qualquer contribuição daquele que os cita para a elaboração do seu próprio trabalho; no plano da inserção, o texto de AC27 se mostra derivado diretamente do texto-fonte e as poucas alterações introduzidas nesse processo não têm como finalidade ajustar as considerações dos autores citados ao contexto de AC27, e sim a apagar ou reduzir os sinais da dependência de AC27 em relação ao texto tomado como fonte.

Ainda no mesmo artigo, AC27, apresentamos o excerto a seguir, mas agora para analisar não apenas o que foi mantido no processo de transferência textual da fonte e sim o que foi modificado, neste caso, a ponto de produzir distorções no dizer alheio. Esse trecho é constituído por um parágrafo com dois períodos; o Locutor L inicia com uma citação indireta que faz referência ao texto “Marcadores da escrita em obras literárias”, de Cagliari (1989), lido em “Escrita, prosódia e leitura”, de Vera Pacheco (2017).

Excerto 26

Consoante Cagliari (1998 apud Pacheco, 2017), a escrita possui recursos que mostram ao leitor mais sutilezas e nuances da fala do que comumente se acredita. Esses recursos são os marcadores prosódicos que tem a função de indicar ao leitor como as variações melódicas e entonacionais de um texto devem ser lidas, e isso pode ser de natureza diversa, incluindo desde formatação do texto à escolha lexical e uso de pontuação. Os marcadores prosódicos podem ser divididos em dois grupos: marcadores prosódicos gráficos e lexicais. Os marcadores prosódicos gráficos podem ser tanto sinais de pontuação, quanto formatação do texto, ou tipo de letra. (AC27)

Cotejando o texto AC27 com o texto-fonte, que é de Pacheco (2017), observa-se que o que parece ser uma paráfrase é, na verdade, uma cópia de trechos do texto-fonte consideravelmente extensos. Podemos realçar essa percepção mostrando um quadro que apresenta o parágrafo do AC27 caso fossem retiradas todas as palavras identificadas como reorganizadas ou idênticas àquelas do texto-fonte, restando apenas as inserções e substituições.

Excerto 26

AC27	Texto-fonte
Consoante Cagliari (1998 <i>apud</i> Pacheco, 2017), <u>a</u> <u>escrita</u> <u>se</u> <u>acredita.</u> <u>são</u> <u>um texto</u> <u>devem ser lidas, e isso pode</u>	De acordo com Cagliari (1998), um sistema de escrita como o nosso possui recursos que mostram ao leitor mais sutilezas e nuances da fala do que comumente se costuma acreditar. Para esse autor, esses recursos constituem os marcadores prosódicos. Segundo ele, um texto escrito, em especial a narração, possui marcas gráficas que têm como função principal indicar para o seu leitor como deverão ser as variações melódicas e entoacionais da passagem que estão sob escopo dessas marcas gráficas, que podem ser de natureza diversa e incluem desde formatação do texto à escolha lexical e uso de pontuação.
Os marcadores prosódicos divididos em dois grupos: Os marcadores prosódicos gráficos podem ser tanto , quanto , ou tipo de letra.	Esses MPs, de acordo com Pacheco (2006), com base em Cagliari (1989), podem ser de dois tipos: os marcadores prosódicos gráficos (MPG) e os marcadores prosódicos lexicais (MPL), como descrito a seguir.

Pode-se perceber mais facilmente, desse modo, que as passagens que correspondem efetivamente ao Locutor L consistem tão somente em palavras e expressões que não acrescentam informações ao conteúdo do texto-fonte, mas consistem em tópico frasal, palavras que promovem ajustes sintáticos e termos que foram usados na construção teórica proposta por Cagliari.

O quadro seguinte mostra uma descrição mais precisa dos movimentos de apropriação da palavra do outro, para observar o que, além das transcrições, podem ser consideradas pequenas modificações no texto analisado.

Excerto 27

AC27	Mecanismos de apropriação da palavra do outro	Texto-fonte
[1]Consoante Cagliari [2](1998 <i>apud</i> Pacheco, 2017), [3]a escrita possui recursos que mostram ao leitor mais sutilezas e nuances da fala do que comumente [4]se acredita. Esses recursos [6] são os marcadores prosódicos que têm a função de indicar [9]ao leitor [10]como as variações melódicas e entonacionais de um texto devem ser lidas, [11]e <u>isso</u> pode ser de natureza diversa, [12]incluindo desde formatação do texto à escolha lexical e uso de pontuação.	[1]Substituição [2]Inserção [3] Substituição [4]Substituição [5]Excisão [6] Substituição [7]Excisão [8]Excisão [9]Substituição [10] Reorganização [11]Substituição [12] Substituição	[1]De acordo com Cagliari (1998), [3]um sistema de escrita como o nosso possui recursos que mostram ao leitor mais sutilezas e nuances da fala do que comumente [4]se costuma acreditar. [5]Para esse autor, esses recursos [6]constituem os marcadores prosódicos. [7]Segundo ele, um texto escrito, em especial a narração, possui marcas gráficas que têm como função [8]principal indicar [9]para o seu leitor [10]como deverão ser as variações melódicas e entoacionais da passagem que estão sob escopo dessas marcas gráficas, [11]que podem ser de natureza diversa [12]e incluem desde formatação do texto à escolha lexical e uso de pontuação.
[14]Os marcadores prosódicos podem [16]ser divididos em dois grupos: marcadores prosódicos gráficos e lexicais. Os marcadores prosódicos gráficos e os lexicais. Os marcadores prosódicos gráficos podem ser tanto sinais de pontuação, quanto formatação do texto, [18]ou tipo de letra.	[14]Substituição [15]Excisão [16]Substituição [17]Excisão [18] Inserção	[14]Esses MPs, [15]de acordo com Pacheco (2006) com base em Cagliari (1989), [16]podem ser de dois tipos: os marcadores prosódicos gráficos (MPG) e os marcadores prosódicos lexicais (MPL), [17]como descrito a seguir.

Os procedimentos de escrita expostos no quadro acima mostram que a maior parte do texto de AC27 é cópia do texto-fonte; entretanto, deixam claro, também, que em meio às transcrições diretas há algumas modificações.

Podemos começar pelas substituições, que, na primeira linha da tabela, totalizam oito; dentre elas, temos a troca de [1]“De acordo com” por “Consoante” e de [13]“incluem”, por “incluindo”, que não comprometem o sentido da frase no texto original.

Já as outras seis substituições implicam pequenas mudanças de sentido em relação ao texto original; temos a passagem [3] “sistema de escrita como o nosso”, referindo-se aos sistemas de escrita com características específicas que permitem dizer que os marcadores prosódicos têm uma determinada função, substituída por “escrita”, que produz um efeito de generalização das palavras de Cagliari, como se todo sistema de escrita tivesse os mesmos marcadores prosódicos e estes funcionassem da mesma maneira. Efeito semelhante acontece com a mudança de [4] “se costuma acreditar” por “se acredita”; apesar de pequena, essa modificação tira a modalização expressa no texto fonte, cujo sentido é o de algo que acontece com certa frequência, substituída pela palavra “se acredita”, que torna o enunciado mais categórico, expresso pelo verbo no presente do indicativo sem qualquer modalização. Esse efeito de generalização também aparece na troca de [10]“para o seu leitor” por “ao leitor”.

Na segunda linha da tabela, as duas substituições ([14] e [16]) não produzem nenhuma mudança de sentido do que está escrito no texto original.

Essas substituições nos fazem pensar no que diz Possenti a respeito da autoria.

Em princípio, como regra, pode-se sugerir “nada de mesmice”, nada de empregar apenas o verbo “colocar” ou o menos marcado “dizer”. A variação é de bom tom. Mas, de novo, não se trata de variar por variar, de organizar uma lista de verbos *dicendi* e prometer não empregar o mesmo verbo mais de uma vez em cada texto. A variação só é interessante quando obedece a tomadas de posição ou se faz sentido de outra forma.

A ideia apresentada por Possenti é importante à medida que, nos dois trechos analisados até aqui, o Locutor L não faz reformulações significativas. Ele copia termos que carregam escolhas lexicais muito próprias do autor original, como “mais sutilezas e nuances”, mexe apenas em alguns elementos que estão ligados à progressão temática, como as conjunções (Consoante), e usa um pronome relativo (isso) e repete termos ligados ao conteúdo (Os marcadores prosódicos gráficos e os lexicais), replicando a maior parte do que está escrito no texto de Pacheco.

Passamos, a seguir, aos casos de excisões, que totalizam cinco. A primeira excisão ([5]) é de um marcador de discurso segundo (“para esse autor”) que reporta o dizer à autoria de Cagliari, reforçando o efeito de atribuição das palavras a esse autor no texto original. Normalmente, esse mecanismo de escrita pode impedir que a identidade do autor do dizer vá se esmaecendo ao longo de um parágrafo mais extenso. Na segunda ([7]), além de omitir um outro operador argumentativo que introduz a palavra do outro (“Segundo ele”), ao retirar também o aposto “em especial a narração”, o Locutor L provoca um efeito de generalização, excluindo do texto uma informação importante, já que os textos narrativos, sobretudo pelos trechos de falas, requerem uma atenção diferenciada aos marcadores prosódicos, efeito esse que também afeta a terceira excisão, de número [9], que transforma a frase “...têm como principal função” numa afirmação mais restrita, “...têm a função...”.

A quarta excisão ([15]) omite do texto-fonte a referência a um dos dois textos da mesma autora, Vera Pacheco, a qual é citada duas vezes, Pacheco (2006) e Pacheco (2017). No texto original, as ideias atribuídas a “Pacheco, 2006” foram retiradas de sua tese de doutorado, a qual também não é citada nas referências de AC27. Além do total desaparecimento dessa tese como uma das fontes, a expressão que atribui, em discurso segundo, as ideias desta passagem a Cagliari, no início do parágrafo, podem fazer parecer que todo o restante do trecho provém do mesmo autor, embora parte das ideias sejam de Vera Pacheco, que teve em Cagliari uma de suas referências.

Saindo do campo das excisões, em [10] temos uma reorganização da frase que lemos no texto-fonte, que reduz a teoria elaborada por Cagliari, basicamente por meio do jogo de omitir e trocar palavras, como vemos a seguir:

Texto Original
“como deverão ser as variações melódicas e entoacionais da passagem que estão sob escopo dessas marcas gráficas”
AC27
“como as variações melódicas e entonacionais de um texto devem ser lidas”

Para começar, temos que o trecho “da passagem que estão sob o escopo dessas marcas gráficas” foi reescrito no AC27 como “um texto” e o trecho “como deverão ser as variações melódicas” foi reescrito como “as variações devem ser lidas”. Esse movimento reduz a teoria elaborada por Cagliari, basicamente por meio do jogo de omitir e trocar palavras cujo resultado é uma forma de generalização que compromete a integridade do dizer do teórico. Enquanto Cagliari

restringe a ideia ao especificar a “passagem que está sob escopo...”, o autor do AC27 trata a ideia original de modo mais abrangente, reelaborando o trecho como “texto”. Além disso, o texto de Cagliari é mais descritivo, dizendo que essas “passagens” têm suas variações, mas quando essa informação é parafraseada, o Locutor L escreve de forma mais instrucional, “como devem ser lidas”, ou seja, apontando uma “maneira correta” de ler, o que pode ser associado ao tipo de discurso ligado ao campo do ensino, da esfera da docência.

Com base na perspectiva de paráfrase de Fuchs (1985), pode-se dizer que as mudanças feitas não asseguram a reformulação textual esperada para uma construção parafrástica, e o efeito de polifonia dificulta essa constituição à medida que introduz mudanças no texto que – em alguma medida – distorcem a afirmação original.

O próximo passo, então, é análise das inserções, que, nesse excerto, são apenas duas: a primeira, em [2], para introduzir a palavra alheia e em [18] para dar uma informação nova (ou tipo de letra), único acréscimo que sinaliza a função-autor do Locutor L em todo esse excerto.

Por fim, sinalizamos um equívoco na inserção – na primeira linha da tabela – da referência a Luiz Carlos Cagliari no próprio texto-fonte, que foi reproduzido pelo Locutor L em AC27. No texto-fonte temos “De acordo com Cagliari (1998),..”, que mudou para **Consoante** Cagliari (1998 *apud* Pacheco, 2017). No entanto, esse ano de publicação não consta nas referências do texto de Vera Pacheco, onde temos referências aos textos de Cagliari publicados em 2006, 2002, 1999, 1989 e 1981; também não consta nas de AC27. Ao confrontar o texto de Pacheco (2017) com o texto fonte citado por ela (isto é, Marcadores Prosódicos na escrita, Cagliari, 1989), encontramos o mesmo trecho que ela usa em seu texto, mostrando que houve uma inversão de algarismos que não foi reconhecida por quem reutilizou a citação.

Todos esses movimentos de escrita demonstram que o Locutor L não faz modificações para além da superfície do texto e, ao mesmo tempo, interfere no sentido, distorcendo ou resumindo a teoria escrita no texto fonte.

O próximo excerto (19) foi retirado do AC2, artigo que reivindica a presença de autores da Amazônia nas aulas de Literatura do Ensino Médio, responsabilizando os livros didáticos pela ausência deles nas salas de aula da rede pública do município de Breves, no estado do Pará. O trecho é constituído por um parágrafo, em que o Locutor L apresenta uma discussão sobre o papel do professor nas aulas de leitura e interpretação de texto. Para isso, ele inicia com uma citação de Annie Rouxel:

Excerto 28

AC2	Mecanismos de apropriação da palavra do outro	Fonte
[2]Ainda sobre o papel de mediador que o professor deve exercer, Annie Rouxel (2013) acredita que [3]encorajar a leitura subjetiva dos alunos é um [4]fator positivo, embora seja conveniente ensiná-los a evitar [5]a subjetividade desenfreada. [6]Essa liberdade de subjetividade deve ser ensinada em sala de aula, [8]explicando ao aluno que cada um tem uma maneira de interpretação. [9]Contudo, tais interpretações não podem ser “fontes de delírio interpretativo”, como a autora escreve, ou seja, não podem ser muito além do limite que a obra permite.	[1]Excisão - [2]Inserção - [3]Reorganização [4]Substituição [5] Substituição [6]Reorganização [7] Excisão [8] Inserção [9] Inserção	[1]Os saberes sobre o ato léxico ou saberes metaléxicos são aqueles nos quais se sustenta a “cooperação interpretativa” (ECO, 1985) ou, para dizer como Catherine Tauveron, aqueles que asseguram o equilíbrio entre “direitos do texto” e “direitos do leitor” (TAUVERON, 2004). [3]Se é [4]conveniente encorajar a leitura subjetiva, é conveniente também ensinar aos alunos a evitar [5]uma subjetividade desenfreada, fonte de delírio interpretativo. [6]O problema da liberdade do leitor e dos limites da interpretação deve ser abordado em classe, [7] mesmo se isso parece ambicioso. Distinguir, como sugere Vincent Jouve (2004), subjetividade necessária, programada pelo texto, e subjetividade acidental supõe uma reflexão crítica que não está fora do alcance dos alunos. Eles são capazes de compreender que existem muitas maneiras de ler e que uma leitura socializada impõe regras.

Este parágrafo se refere ao posicionamento de Annie Rouxel sobre a necessidade de se encontrar um ponto de equilíbrio entre as interpretações individuais realizadas por um leitor e os limites que um texto impõe à leitura. Entretanto, chamamos a atenção para dois pontos importantes na constituição desse dado: o primeiro é a maneira como o Locutor L transforma as ideias de Rouxel, a ponto de modificá-las; e o outro é o fato de ele omitir boa parte do referencial teórico em que a autora fundamenta a sua discussão.

Para começar, observamos que o Locutor L fez uma grande reformulação das ideias propostas por Rouxel, (2013) no texto original, dentro da qual temos os casos de reorganizações, substituições, inserções e excisões; entretanto, esses movimentos, assim como nos exemplos anteriores, modificaram em algum nível o que estava dito no texto-fonte. O primeiro caso de inserção [2], por exemplo, é elemento coesivo “ainda sobre”, o qual anuncia que o excerto vai continuar falando sobre o papel de “mediador” que o professor deve exercer nas aulas de interpretação. No entanto, a leitura do dado aponta para outra ideia da função desse professor: entendemos por “mediador” a posição de quem está entre o aluno e o objeto do conhecimento como

um facilitador do processo de aprendizagem; esse sentido se desloca para quem está à frente do aluno, “explicando” [inserção 8], que cada um “tem uma maneira de interpretar”, tomando esse como um objeto finalizado, pronto para ser aprendido.

Nesse trecho, ainda no plano da inserção, temos o uso do verbo “acredita”, que, conforme a discussão da seção 7.1 desta análise, é um *verbo epistêmico* usado como *verbo dicendi*; é um verbo de atitude proposicional (CUNHA E CINTRA, 1986, p. 630) que, ao iniciar um objeto direto proposicional, atribui a ele um certo valor, em uma forma valorativa de anunciar o dizer de Rouxel.

Mais adiante, uma primeira reorganização importante [3], em que o Locutor L reorganizou um período, trocando uma oração subordinada condicional por uma concessiva. Essa mudança merece uma análise mais cuidadosa.

Texto Original
Se é conveniente encorajar a leitura subjetiva, é conveniente também ensinar aos alunos a evitar uma subjetividade desenfreada, fonte de delírio interpretativo.
AC27
Ainda sobre o papel de mediador que o professor deve exercer, Annie Rouxel (2013) acredita que encorajar a leitura subjetiva dos alunos é um fator positivo , embora seja conveniente ensiná -los a evitar a subjetividade desenfreada.

Ao caracterizar as construções concessivas no Português, Neves (1999, *apud* Fontes, 2016) distingue dois tipos de concessividade: as de caráter factual, chamadas de concessivas, e as de caráter eventual, as condicionais-concessivas. A diferença entre elas está no fato de que nas construções concessivas, as proposições expressas tanto pela oração principal como pela oração subordinada são verdadeiras, e, nas construções condicionais-concessivas, somente o conteúdo da proposição principal é verdadeiro, enquanto o da subordinada é hipotético, podendo ser verdadeiro ou falso. A autora defende que, no português, essa subcategorização das construções concessivas está relacionada ao tipo de conectivo usado. Enquanto os conectivos “embora”, “se bem que” e “apesar (de)” instauram, exclusivamente, relações concessivas factuais, os conectivos “mesmo que”, “ainda que” e “por mais que” podem ocorrer tanto em concessivas factuais como em concessivas eventuais. Com base nessa perspectiva, temos que a reorganização sintática feita pelo Locutor L estabelece uma modificação do que está posto no texto original, onde Rouxel, ao escrever uma oração condicional, coloca as duas proposições no plano hipotético; já o Locutor L, quando reorganiza usando uma concessiva, com o conectivo “embora”, assume que tanto a oração

principal quanto a oração subordinada são proposições verdadeiras; assim, pode-se dizer que o Locutor L realiza manobras linguísticas que afetam o sentido do texto-fonte.

Nesse período, há duas substituições que também modificam superficialmente o sentido do texto original. A primeira, [4], é a troca, “conveniente”, por “fator positivo”, mudando de menor para uma maior intensidade atribuída à ideia original. A segunda, [5], é quando o Locutor L usa o artigo definido “a”, em “a subjetividade desenfreada”, no lugar do artigo “uma” usado pela autora originalmente. Isso muda o sentido de algo menos definido, para algo que se pode determinar/definir como uma proposição nova ou que se pode tratar como algo do sendo comum, que todos sabem o que significa.

No período seguinte, encontramos a segunda reorganização na qual identificamos, dentre as mudanças, distorções e contradições entre as palavras do Locutor L e as de Rouxel, e entre as palavras do Locutor L com as suas próprias. Esse período [6] começa com a expressão anafórica “Essa liberdade de subjetividade”, retomando o termo antecedente “subjetividade desenfreada”. Ao associar esses dois termos, o Locutor L passa a dizer algo bastante diferente do que diz Rouxel, já que, inicialmente, ele defende, fazendo uso das palavras de autora, que a “subjetividade desenfreada” deve ser evitada, e, em seguida, substitui por “liberdade de subjetividade” e diz que essa deve ser ensinada, contrariando tanto o que está no texto original quanto em seu próprio texto.

Ainda nesse mesmo movimento de retomadas e substituições, no texto de Rouxel, o que deve ser abordado é um “problema” [6] composto por dois elementos, “liberdade do leitor” e “limites da interpretação” e, em AC02, o que o autor propõe que se “ensine” é a “liberdade de subjetividade”, ou seja, apenas um dos dois elementos do *problema* levantado por Rouxel. Além disso, tem-se mais uma vez a mudança de um termo (problema) apresentado como uma “questão”, um “assunto” por outro ao qual o Locutor L atribui um valor positivo nas aulas de interpretação (liberdade de subjetividade). Assim temos que, em AC2, o autor defende algo diferente do que se lê em Rouxel.

Mais adiante, no período seguinte, em AC02 temos que “a fonte de delírio interpretativo” são as interpretações do aluno (que cada um tem uma) e em Rouxel, “uma fonte do delírio interpretativo” refere-se à “subjetividade desenfreada”. Outrossim, em AC02, as interpretações “não podem ir muito além do que a obra permite”, deixam subentendido que “podem ir além, mas não podem exagerar”. Essas formulações se afastam do campo teórico e parecem estar relacionadas ao que o Locutor L acredita ser necessário para ensinar os alunos a interpretarem um texto.

Um segundo movimento de constituição desse dado que nos interessa salientar é a omissão do referencial teórico usado no texto-fonte. Em Rouxel, o problema dos limites da interpretação de textos é formulado a partir de conceitos de três autores: Eco, a quem se remetem os conceitos de saberes léxicos e metaléxicos e “cooperação interpretativa”; Tauveron, a quem se remetem as noções de “direitos do texto” e “direitos do leitor”; e Jouve, a quem se atribui uma discussão sobre a “subjatividade necessária” e “subjatividade accidental”, os quais não são mencionados em AC02. Essa exclusão “apaga” o percurso teórico percorrido pela autora e que lhe dá fundamentação e logicidade às formulações, inclusive condicionando a compreensão de sua posição ao conhecimento do que afirmam esses três autores sobre a mesma questão.

“Apagar” a linha de autoria traçada por Rouxel, na perspectiva foucaultiana com que trabalhamos, implica dizer que o Locutor L omitiu nome de autores, que, diferente de nomes próprios, correspondem-se com um certo número de textos, indicando a relação desses nomes com a textualidade, isto é, o nome do autor estabelece uma relação particular com os discursos, que são agrupados e delimitados por esse nome. Omitir o nome dos autores é, então, também omitir o “fio dos discursos”, o lugar onde eles nascem e os sentidos que eles carregam. Nas palavras do Foucault:

O autor torna possível uma limitação da proliferação cancerígena, perigosa das significações em um mundo onde se é parcimonioso não apenas em relação aos seus recursos e riquezas, mas também aos seus próprios discursos e suas significações. O autor é o princípio de economia na proliferação do sentido (FOUCAULT, 1969/2001, p. 287).

Esse “apagamento”, no plano da apropriação, aproxima o Locutor L de um dizer baseado em suas crenças e nas suas experiências e se torna difícil reconhecer quais autores são responsáveis pelo campo de coerência conceitual ou teórica que fundamentam a discussão em AC2. A própria medida do que seria “muito além do que a obra permite” fica sem critérios para se estabelecer.

Além disso, o nome do autor, segundo Foucault (1969), “apaga” esse sujeito que escreve; entretanto, ao analisarmos esse dado, estamos frequentemente trazendo à discussão exatamente o sujeito que escreve o texto, focando em suas estratégias de escrita e não na construção das ideias do texto, ou na forma como esses discursos circulam e funcionam; esse “aparecimento” do sujeito é um movimento contrário ao da constituição da função-autor.

Por fim, devemos dizer que esse dado apresenta uma composição diferente dos dois anteriores, à medida que o Locutor L tem uma participação que não se limita ao papel de “cicerone” das ideias alheias, deixando mais explícita a presença de um dizer próprio. O ponto de vista do Locutor L aparece nesse excerto sendo derivado de pequenos deslocamentos de sentidos de termos

das passagens que foram copiadas, de sínteses, escrevendo de forma que parece ser uma descrição intuitiva, sobrepondo-se à teoria para trazer a sua compreensão ligada a sua afirmação. Nesse sentido, esse movimento favorece duas perdas: a primeira, a perda precisão teórica que era alvo de Rouxel; e a segunda, a perda da rede de autoria que ela criou no texto original. Isso provoca uma mudança de um discurso, também transforma, banaliza a ideia de “subjetividade desenfreada” e coloca num discurso um pouco mais normativo para a escola; discurso esse ligado ao discurso escolar, sobretudo a inserção de “explicando ao aluno” pode ser relacionada a discursos que circulam no campo dos discursos escolares, mais especificamente, dos professores. E, no que diz respeito a expressão “não pode ser muito além do que a obra permite” retira o problema da interpretação de um lugar de debate teórico, em que Rouxel evoca Umberto Eco e Taveron para a discussão e coloca uma afirmação sem fundamentação teórica; além disso transforma um problema que é dialético entre as possibilidades de leitura que todo texto tem e o limite da possibilidade de interpretar (muitas leituras são possíveis, mas não significa dizer que qualquer leitura seja aceita) em uma escala, com graus diferentes, e aponta para a necessidade de se ler de forma moderada; também retira a dimensão interacional, em que o leitor precisa reconhecer o limite entre o que está no texto e o que já é uma imposição do meu ponto de vista sobre o que eu leio e interpreto.

O próximo e último excerto a ser analisado faz parte do AC4, trabalho em que a autora defende a importância dos fatores emocionais para o ensino de línguas. Nesse sentido, ela parte de uma organização categorial e constrói um artigo sem dados, ou seja, o aporte teórico é a última seção antes da conclusão. O excesso de citações motivou a suspeição de que se tratava de um artigo produzido, basicamente, reproduzindo as ideias dos dois textos mais citados, Arnold (2011) e Arnold e Brown (1999).

Ao contabilizar as palavras, constatamos que boa parte do excerto se trata de uma tradução dos textos originais em inglês, transcritos, portanto, de forma que se pode considerar *ipsis litteris*. O aporte teórico desse trabalho foi escrito com 3.371 palavras, das quais 2.488 são traduções dos textos-fonte, restando 883 para serem atribuídas ao Locutor L. Dentre essas palavras, estão incluídos os verbos *dicendi* e os operadores argumentativos que introduzem a palavra alheia no texto acadêmico. Dos 32 parágrafos, 28 têm citações de 11 autores distintos, sendo que Arnold e Brown aparecem em 23 parágrafos no texto.

Não só as ideias foram reproduzidas dos textos-fonte para o AC04, mas também a própria estrutura da redação. Arnord e Brown (1999), no texto original, propõem que existe um grupo de

fatores que influencia a aprendizagem, os quais podem ser “individuais” e “relacionais”, e eles organizam esses fatores criando uma lista, com base nos quais os autores dividem o texto.

Para ilustrar essa organização, vejamos o quadro a seguir, no qual a coluna da esquerda enumera as seções em que AC04 está dividido, e a coluna da direita aponta os “fatores que influenciam a aprendizagem no texto original”.

Excerto 29

AC04	Texto-fonte
Fatores Individuais:	Individual Factors
<i>Ansiedade</i>	<i>Anxiety</i>
<i>Inibição</i>	<i>Inhibition</i>
<i>Extroversão- Introversão</i>	<i>Extroversion - introversion</i>
<i>Autoestima</i>	<i>Self-esteem</i>
<i>Motivação</i>	<i>Motivation</i>
<i>Estilos de Aprendizagem</i>	<i>Learner Styles</i>
Fatores Relacionais	Relational Factors
<i>Empatia</i>	<i>Empathy</i>
<i>Negociações em sala de aula</i>	<i>Classroom transactions</i>
<i>Processo intercultural</i>	<i>Cross-cultural processes</i>
Neurociência das Emoções	

A sequência dos fatores, os termos que os designam e o conteúdo de cada um dos fatores em AC4 são transpostos do texto original, com algumas modificações, como a inserção de mais uma subseção “Neurociência das Emoções”, sobre a qual abordaremos mais adiante; essas modificações resultantes dos mecanismos de apropriação indevida da palavra alheia. Essas modificações acontecem conforme podemos ver no segundo quadro a seguir:

Excerto 30

AC4	Mecanismos	Texto-fonte
Fatores individuais [1] Os fatores individuais fazem parte da personalidade do aluno. [2] Ainda que o aprendizado de línguas tenha uma ligação extrema com fatores externos, tais como a própria língua estudada e a cultura em que a língua está envolvida, [3] ele é fortemente influenciado por traços da personalidade de cada aluno. As várias emoções que atuam no aprendizado de línguas estão interligadas e inter-relacionadas de forma que se torna impossível separar as emoções dos fatores individuais. [7] Apresento a seguir os fatores pessoais que mais influenciam a	[1] Reformulação [2] Reformulação [3] Substituição [4] Excisão [5] Excisão [6] Excisão [7] Substituição	Individual factors [1] The first of these aspects has to do with internal factors that are part of the learner's personality. [2] Although learning a language and using it are basically interactive activities that depend on varying types of relationships with others and with the culture as a whole, [3] the second language acquisition [4] process is strongly influenced by individual personality traits residing within the learner. [5] The way we feel about ourselves and our capabilities can either facilitate or not our learning; accordingly, the learner-intrinsic factors will have a basically positive or negative influence, though there can sometimes be a mixture of liabilities and assets for each. [6] It

aprendizagem da língua estrangeira (ARNOLD e BROWN, 1999 p. 8).		should be noted, of course, that the various emotions affecting language learning are intertwined and interrelated in ways that make it impossible to isolate completely the influence of any one of them. [7] We now turn to some of these factors that are of especial importance for second language learning.
---	--	---

O parágrafo no texto-fonte inicia com uma reformulação [1] de um período composto por subordinação para um período simples; no texto original, a oração principal relaciona os “fatores individuais” a “fatores internos”, os quais, por sua vez, por meio de uma oração relativa, são apontados como “parte da personalidade do aluno”. Gramaticalmente, as orações relativas são dispensáveis para a compreensão de uma frase, já que acrescentam uma informação que, se retirada, não afetaria o seu funcionamento gramatical. Isso nos permite concluir que, para Arnold e Brown (1999), a ênfase seria em relacionar “fatores individuais” a “fatores internos”. No plano da apropriação, essa ideia dos autores é modificada já que, em AC4, a frase vira um período simples em que “fatores individuais” permanece como sujeito, mas o que antes era uma ideia secundária (“faz parte da personalidade do aluno”), passa ser predicado, ou seja, um termo essencial na oração, e ainda omitindo a informação sobre os “fatores internos”.

Ainda nesse parágrafo temos outra reformulação; no texto-fonte, o segundo período é constituído por duas orações, sendo a segunda subordinada à primeira estabelecendo uma relação de concessividade, e essa mesma estrutura é transportada para o AC4. Vejamos:

Período Original
Although learning a language [2] and using it are basically interactive activities that depend on varying types of relationships with others and with the culture as a whole, [4]the second language acquisition [5]process is strongly influenced by individual personality traits residing within the learner.
Período AC04
Ainda que o aprendizado de línguas [3]tenha uma ligação extrema com fatores externos, tais como a própria língua estudada e a cultura em que a língua está envolvida, [4] ele é fortemente influenciado por traços da personalidade de cada aluno.

A comparação permite dizer que, enquanto no texto-fonte, além do aprendizado, os autores mencionam o uso da língua e preocupam-se em dizer o que ambas essas atividades são “atividades interativas que dependem de variados tipos de relações com os outros e com a cultura como um todo”. Em AC4, o Locutor L faz uma reformulação, à medida que ele insere a língua como um dos fatores externos com o qual o aprendizado se relaciona (“fatores externos, tais como a própria língua estudada e a cultura em que a língua está envolvida”). No artigo, também é

modificada a ideia original, uma vez que, no texto original, a ênfase é para os aspectos interacionais e culturais, e, já em AC4, colocam a língua enquanto estrutura em primeiro plano, e, em segundo, a “cultura em que a língua está envolvida”, situando outro deslocamento em relação à “cultura como um todo”, em que reconhecemos uma mudança de abrangência da cultura à qual o autor de AC04 se refere: caso esteja se referindo a um país onde são faladas muitas línguas, a ideia de “cultura em que a língua está envolvida” restringe a ideia do texto original de “cultura como um todo”. Além disso, mesmo mudando a oração principal, a oração subordinada é mantida, isto é, ele atribui o mesmo complemento para duas orações diferentes, mas, ao final do parágrafo, atribui tudo o que foi escrito a Arnold e Brown (1999, p. 8).

Nesse trecho, temos ainda duas substituições. Na primeira, o sentido é alterado mais uma vez quando o termo “o processo de aprendizagem de uma segunda língua” é substituído pelo pronome “ele”, o qual faz referência ao termo “aprendizado de línguas”. Há mudanças significativas quando, por exemplo, “segunda língua” é retomada por “línguas”, generalizando a ponto de desconsiderar a diferença entre língua materna, segunda língua e língua estrangeira, para as quais os linguistas atribuem especificidades como local e forma de serem aprendidas. Dentro dessa substituição, a excisão [5] da palavra “processo” também muda um termo que sugere o sentido de algo em andamento (um caminho, um percurso), para um termo que aponta para um fato já finalizado.

A segunda substituição [8], por sua vez, rompe por completo com o princípio da polifonia, à medida em que elimina a paráfrase, desconsiderando totalmente a presença do outro no discurso primeiro, e substitui “nós”, que se refere às autoras no texto-fonte, por “eu” em AC4, tomando para si as palavras de outrem. Esse efeito é atenuado pela indicação da autoria de Arnold e Brown entre parênteses ao fim do parágrafo.

Dentre os tópicos construídos basicamente com as palavras e as ideias de Arnold e Brown, traduzidas e transcritas tal qual o original, temos quatro em que outros autores (que são fontes de Arnold e Brown) são mencionados. O quadro a seguir ilustra um caso de como esses autores aparecem em AC4.

Excerto 31

AC4	Mecanismos de apropriação	Texto-fonte
Ansiedade [2][...]Heron (1989) aponta tipos diferentes de ansiedade, a saber, a ansiedade existencial, que surge da relação	[1] Excisão [2] Inserção [3]Reformulação	Anxiety [1] [...]Heron (1989:33) makes reference to what he terms existencial

do indivíduo com um grupo, composta por três componentes interconectados que são relevantes para a sala de aula de línguas: ansiedade de aceitação [3](o aluno se questiona se será aceito no contexto da sala de aula), ansiedade de orientação [4](o aluno receia não entender o que está acontecendo na aula) e, por último, ansiedade de desempenho [5](momento em que o aluno se questiona se será capaz de aprender e colocar em prática o que aprendeu).	[4]Reformulação [5]Reformulação	anxiety, which arises out of a group situation and has three interconnected components that are relevant to the language classroom: `Acceptance anxiety. [3]Will I be accepted, liked, wanted? . . . Orientation anxiety. [4]Will I understand what is going on? . . . Performance anxiety. [5]Will I be able to do what I have come to learn?'
---	------------------------------------	---

Esse excerto mostra que a relação do Locutor L com os dizeres dos autores citados não é diferente da sua relação com as palavras de Arnold e Brown, no sentido de transcrevê-las. O que ele retira [1] são as palavras de inserção do discurso segundo no texto-fonte e as insere [2] como uma forma diferente de fazer a mesma coisa em seu artigo. Importa dizer que ele faz esse movimento sem nenhuma marcação – linguística ou discursiva – de que as palavras de Heron foram lidas em Arnold e Brown, ou seja, ele não diferencia os textos que transcreve dos textos citados na transcrição. Além disso, no texto original, Arnold e Brown empregam, nos termos de Authier-Revuz (1998, p.100), uma modalização autonímica do tipo “para usar as palavras de...”, quando afirmam que “Heron faz referência ao que **ele chama de** ansiedade existencial, como mostra o quadro a seguir:

Período Original
[1] [...]Heron (1989:33) makes reference to what he terms existential anxiety,
AC04
[...]Heron (1989) aponta tipos diferentes de ansiedade, a saber, a ansiedade existencial...

Arnold e Brown sinalizam que a expressão “ansiedade existencial” é de Heron (1989, p. 33); entretanto, o autor de AC04 cita de forma direta, sem mencionar Arnold e Brown, como se Heron fizesse parte diretamente das referências do trabalho. Vale pontuar também que o número da página, que está no original, some no texto analisado. Além disso, as três reformulações presentes no texto são apenas mudanças da frase em discurso direto para discurso indireto.

Assim como esse tópico, as outras três subseções de AC04 apresentam construções semelhantes. As palavras de outros autores citadas por Arnold e Brown (1999) foram transcritas em AC4 e ainda sem *apud*, como no tópico “Motivação”, em que Arnold e Brown (1999, p.13)

fazem referência a Gardner e Lambert (1972), e no tópico “Negociações em sala de aula”, em que Arnold e Brown (1999, p. 19) citam Francys Bailey (1996, p. 261).

No tópico sobre “Autoestima”, no texto original, Arnold e Brown (1999, p.12) transcrevem, em forma de citação direta, as palavras de Canfield and Wells (1994, p. 5), as quais são transcritas sem a menção ao texto onde foram lidas e em forma de citação indireta. No plano da apropriação, mais uma vez se interrompe a paráfrase, que não se realiza em função da cópia – sem aspas e sem indicação correta da referência.

Ao final de uma longa sequência de texto copiada de Arnold e Brown (1999), temos que o Locutor L acrescenta mais um tópico à lista do texto original, “Neurociência das Emoções”, como vemos no excerto 29. Ele é constituído por três parágrafos, nos quais encontramos menção às palavras de Immordino-Yang e Da masio (2007). Seguindo a mesma linha de análise dos outros parágrafos, confrontamos o texto escrito em AC4 com o texto-fonte (“*We fell, therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to Education*”) e deparamo-nos com a maior parte das palavras do artigo transcritas em AC4; das 430 palavras, apenas 80 podem ser atribuídas ao Locutor L e correspondem a verbos dicendi, operadores argumentativos e outras formas de introduzir a palavra do outro. Diante disso, percebe-se que, apesar de AC4 não ser uma tradução completa de outros textos, em todos os parágrafos, há movimentos de escrita que rumam em direção “ao mesmo”, tanto no nível das ideias quanto das palavras.

Destacamos ainda um último comentário. No plano da inserção, ao longo do texto inteiro, há uma espécie de heterogeneidade “sobremarcada” que interpretamos como um esforço para evitar a suspeita de cópia ou talvez por se achar que a cópia se torna legítima se a fonte for creditada. Esse excesso de citação consiste em uma grande quantidade de vezes que eles usam expressões de atribuição de autoria, isto é, muitas citações, com uma grande diversidade de operadores argumentativos e de verbos *dicendi*; vale lembrar que, quantitativamente, esse trabalho é constituído por 28 citações, de 12 autores distintos, distribuídos em 32 parágrafos na seção teórica, sendo que os autores mais citados são Arnold (1999) e Arnold e Brown (2007). Entendemos que ela está ligada à Heterogeneidade Mostrada – já que ele, de fato, mostra a fonte de seu dizer – mas, ao mesmo tempo, à Heterogeneidade Constitutiva, pois ele cita a fonte ao mesmo tempo em que falseia o modo como se relaciona com ela: o *outro* está sendo mostrado na base da imitação, mas essa imitação é escondida pela ausência de aspas e outros sinais que poderiam indicar a presença de palavras de outrem.

Apesar de AC04 citar, ele copia. Entretanto, esse gesto de copiar também não se completa por inteiro: o Locutor L mantém boa parte da redação igual ao texto-fonte, como a organização categorial, mas limita a divisão, não explica a sequência de fatores e, entre eles não há conectivos que estabeleçam algum encadeamento lógico dos tópicos com as ideias propostas no artigo. Entre essas categorias e, diferente do original, o Locutor L não faz diferença tipográfica entre os tópicos e subtópicos (entre “Fatores Individuais” e “Ansiedade”, por exemplo), obrigando o leitor a construir um percurso de leitura que deve ser conduzido por quem escreve o texto, o qual, nesse caso, coloca no mesmo nível todas as seções do artigo.

No plano da apropriação, isso se traduz em uma clara redução do texto-original para o AC4. No fator “motivação”, por exemplo, no texto original, ele é composto por 17 parágrafos, e a autora vai tecendo considerações sobre o assunto fundamentando as ideias em pelo menos 16 autores diferentes. Há uma preocupação em demonstrar a relação que existe entre esse fator emocional e o processo de aprendizagem, buscando explicações na sociologia e na psicologia para justificar seu ponto de vista. No AC04, isso se resume a 4 parágrafos, dos quais apenas 3 são transcritos de Brown (1999) e um tem como fonte Arnold e Brown (2007). Mais uma vez, o mecanismo de aglutinação das ideias sem um propósito claro interfere na sistematização de pensamento dos autores no texto-fonte, enfraquecendo a precisão das informações propostas por eles. Nesse mesmo plano, registramos uma forma de escrita recorrente nesta análise, em que o Locutor L não faz diferença entre os autores que cita.

Assim, tendo em vista o excesso de citações, o montante de texto copiado do texto-fonte, a falta de encadeamento lógico entre os elementos sequenciados no texto, as pequenas distorções, o nivelamento entre os autores citados e a redução arbitrária das ideias do texto original, pode-se dizer que o Locutor L não aparece tendo um papel significativo na construção do quadro teórico nem nas formas de inserção nem de apropriação; não há uma presença forte de quem escreve o AC4, neste caso, nem para cumprir o papel de “cicerone” do dizer alheio, à medida que não se concretiza a paráfrase e chega até a ocultar a polifonia.

Diante disso, sobre os efeitos de polifonia nos excertos analisados, pode-se dizer que estamos diante de duas formas distintas de lidar com a palavra do outro: se de um lado a repetição camuflada causa um ocultamento da polifonia, por outro, há transformações que vão sendo produzidas ao incorporarem-se ao discurso de um autor. A primeira é quando se mostra como “sua” a palavra “do outro”, desconsiderando a origem do trabalho do autor que escreveu aquele texto,

tomando para si os méritos da produção. A segunda é quando se mostra que a palavra é “do outro”, mas, ao mesmo tempo, modifica-se o teor do dizer alheio.

Sabe-se que citar um autor implica necessariamente modificar, em alguma medida, o sentido original; o sentido não se transporta perfeitamente de um texto para outro. Entretanto, cabe questionar até que ponto são validáveis as modificações feitas já que grande parte delas aponta para mecanismos diversos que se materializam em cópias ou deformações do que se lê. Estamos diante de profundas perdas na capacidade de lidar com o diferente, o diferente que nos identifica, faz-nos descobrir o outro, enriquece e aumenta nosso potencial de partilha, favorecendo a subjetividade na escrita de quem se propõe a escrever um texto acadêmico.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desses anos, envolvida com a pesquisa, a palavra “autoria” foi sendo associada, em minha experiência, à seguinte questão: onde as nossas palavras nascem? À medida que nossas leituras avançaram, conformaram-se algumas respostas a essa pergunta, e também algumas reflexões sobre como elas se estabelecem em nossos discursos, como as colocamos para circular e, mais ainda, quais os impactos dessas palavras na constituição dos textos que escrevemos e na nossa própria profissão.

Pensar sobre os lugares de onde vêm as nossas palavras foi uma experiência paradoxal: “doutorar-se” é um verbo que não se conjuga só, mas a escrita é uma vivência solitária; ao mesmo tempo que, ao escrever, procura-se por uma palavra “que baste”, que se insira no contexto e caiba no dizer. Nas leituras, frequentemente, deparamo-nos com palavras que “não bastam”, aquelas em que, no movimento de apropriação, não parecem ser o suficiente para fazerem nascer outras palavras, ou porque não as compreendemos, ou porque precisávamos de outras mais. Isso nos coloca numa inquietante posição entre o encantamento por tudo o que se lê e a necessidade de selecionar, de interpretar, de relacionar à tese e de, a partir disso, produzir dizeres sobre o

processo de escrita de outrem. Escolhas feitas, decisões tomadas: seguem algumas considerações sobre a escrita acadêmica, e sobre a relação desses textos – escritos por professores – com o processo de profissionalização dessa classe de trabalhadores.

Para começar, retomamos o que propusemos como objetivo geral para esta tese, que foi compreender como as formas de inserção e de apropriação das palavras do outro nas produções acadêmicas de professores manifestam a função-autor e, conseqüentemente, como contribuem para a constituição do próprio professor enquanto autor de seu texto. A análise dos dados foi orientada pela observação de dois aspectos do discurso: o primeiro são os movimentos de inserção realizados pelo sujeito-professor e o segundo, de que maneira esses movimentos nos permitem analisar a incorporação, por parte do professor, dos conhecimentos da área em que desenvolve sua pesquisa.

Os objetivos específicos nos ajudaram a tecer considerações sobre a constituição da função-autor nos textos acadêmicos. Foram eles:

- Analisar quantitativamente o volume de texto que pode ser atribuído a outros em comparação com o volume de texto atribuído ao próprio autor;
- Discutir de que forma a introdução das palavras do outro ajuda o professor a construir sua própria autoria;
- Analisar o encadeamento dos autores citados no texto, para observar a forma e a razão pela qual são citados, e de que maneira isso nos dá mais indícios de como o Locutor L se constitui autor de seu texto;
- Confrontar as palavras dos autores tais como apropriadas pelo escritor citante com os textos originais citados para verificar a forma como as paráfrases são construídas;
- Relacionar as características textual-discursivas encontradas na análise do corpus aos processos de proletarização da docência.

Para lembrar, como ponto de partida para esta investigação, levantamos as seguintes hipóteses:

1. Há pouca variedade nas formas de introdução e referências teóricas, geralmente utilizadas apenas para fortalecer as posições assumidas pelo escritor citante.
2. A quantidade de autores citados e a forma como são encadeados diminui a participação do escritor citante no texto que escreve.
3. A constituição das paráfrases compromete a produção de dizeres que possam ser atribuídos aos escritores dos textos analisados

Sobre o primeiro objetivo específico, que foi analisar quantitativamente o volume de texto que pode ser atribuído a outros em comparação com o volume de texto atribuído ao próprio autor, o Quadro 2, p. 117, demonstra que a maior parte das seções de aportes teóricos nos textos analisados foram construídos com predomínio da palavra dos autores citados, seja em forma de transcrição, paráfrase ou como reformulação. Dos 30 trabalhos, 9 têm sua seção teórica constituída com pouco mais de o dobro de palavras dos autores citados em relação às atribuídas ao Locutor L; 13 têm $\frac{1}{3}$ de suas palavras atribuíveis a outrem; em 7 há um número mais aproximado entre as palavras de quem cita e as de quem é citado, mas, ainda assim, as palavras consideradas "do outro" são em maior número. Apenas 1 dos trabalhos (número 10) apresenta número de palavras do Locutor L maior do que o de palavras atribuíveis a outrem. Indo além dessa primeira contabilização, chamou-nos a atenção a quantidade de enunciados que evidenciam a heterogeneidade mostrada marcada (AUTHIER, 2004) na forma de paráfrase introduzida pelo discurso indireto, discurso segundo e formas afins, e na forma de transcrição da palavra do outro, em forma de citação.

As formas de introdução da palavra alheia investigadas no *corpus* foram os operadores argumentativos e os verbos dicendi. No segundo quadro da análise, na pág. 117, listamos todos os operadores argumentativos e os verbos dicendi (verbos introdutórios do discurso relatado). Contabilizamos, em 30 textos, 214 ocorrências de 13 operadores argumentativos diferentes, sendo que os mais usados foram “Segundo” (69 vezes), “Para” (62 vezes), “De acordo com” (48 vezes) e “Conforme” (21 vezes) que perfizeram o total de 200 usos. Quanto aos verbos dicendi, foram contabilizados 19, sendo o “afirma que” o verbo usado com mais frequência (26) das 89 ocorrências. Entretanto, um tipo de ocorrência nos permitiu ir um pouco além da análise proposta pelo segundo objetivo específico dessa tese: as ocorrências de verbos *usados como* dicendi, totalizando 28, sendo o “acredita que” o com maior número de ocorrências (15, das 81 ocorrências). É importante destacar que a contabilização foi feita com dois objetivos: o primeiro foi buscar indícios de como essas palavras são introduzidas no discurso, e o segundo verificar o nível de engajamento com relação ao que “é dito”.

O segundo objetivo específico foi discutir de que forma a introdução das palavras do outro ajuda o professor a constituir a função-autor. Esse segundo objetivo acabou por invalidar a primeira hipótese de que há pouca variedade nas formas de introdução a referências teóricas, pois há uma expressiva variedade de modos de inserção da palavra do outro, no plano da inserção, geralmente

utilizadas para fortalecer as posições assumidas pelo escritor citante. Essa diversificação das formas de inserção pode ser compreendida como uma estratégia para tornar menos evidente a presença da palavra do outro no próprio texto.

Os números orientam-nos a reconhecer que a noção moderna de autoria, sobretudo quando se pensa na questão da valorização do que se escreve, da responsabilização de quem escreve e da autoridade textual, vem se enfraquecendo, o que pode ser atestado pela escrita de textos acadêmicos quando deles se espera que quem escreve um texto apresente novas reflexões, acréscimos a teorias que já existem, experiências que contestem saberes postos na área. Observamos que o “autor que assina o texto” já não é, necessariamente, o que apresenta ideias novas, mas o que contribui com o “já dito” da área, sem ser responsável por maior parte do conteúdo escrito, mas colocando em circulação determinados enunciados.

O problema desse pouco espaço ocupado pelo professor que escreve o texto acadêmico, conforme a análise apresentada, está diretamente relacionado ao poder que se confere a quem tem o direito à palavra escrita; são sujeitos que ocupam determinados lugares de onde se pode enunciar. Foucault (1970, p. 9) discute os mecanismos que interditam palavras que vêm de uma “posição de dizer”, dentre os quais ele destaca *a interdição*, o que regula nosso dizer a ponto de determinar o que temos ou não o direito de dizer e em que circunstâncias estamos autorizados a dizer. O lugar desse dizer é um privilégio exclusivo a quem está na posição de enunciar, um lugar de poder. Sobre esse lugar de poder, de onde nascem palavras, Barzotto (2011, p. 15) diz não se tratar “apenas de escrever”; ele defende que “é preciso escrever, dominar a maquinaria da escrita e, além disso, procurar fazer esta escrita significar diferentemente daquela pertencente ao poder que se quer combater”. Tivemos dificuldade de observar isso nos dados do corpus.

No que diz respeito aos operadores argumentativos, pode-se considerar também uma significativa variedade, embora o número de ocorrências seja alto, mas a maior parte delas se concentra em três deles, sobretudo considerando o volume de palavras atribuídas ao dizer alheio apontado anteriormente. Além disso, há casos em que os operadores argumentativos são usados como modalizadores do discurso segundo, e mostram que o Locutor L faz formalmente uma paráfrase, mas, quando confrontado o dado com o texto fonte, reconhecemos trechos copiados.

Já com relação aos verbos dicendis, chamam a atenção dois pontos:

1. No nível da inserção: a escolha dos verbos considerando a sua natureza linguística e a formação de neologismos a partir do uso de verbos que não são dicendi, mas que são usados como tal;
2. No nível da apropriação: o comprometimento do Locutor L com a verdade da proposição, o que significa dizer que os verbos expressam menor ou maior engajamento com o dizer do *outro*.

É importante lembrar que partimos do princípio ducrotiano de que a utilização de uma voz em um discurso é um mecanismo argumentativo, à medida que possibilita um direcionamento, isto é, pode-se citar um autor de forma a direcionar o texto para uma certa conclusão. Com vistas a responder ao objetivo específico em questão, a forma como os verbos dicendi são inseridos nos textos e nos permitem tecer as seguintes considerações: há verbos com efeito “monologizantes”, há verbos sendo usados com sentido distorcido e há verbos usados com a sintaxe comprometida. No plano semântico, destacamos alguns verbos usados com sentidos diferentes do seu sentido dicionarizado, como o verbo “destaca”. No plano sintático, ressaltamos que há verbos sendo usados indevidamente como dicendi, como o verbo “discutir”. Assim, usa-se, por exemplo, um verbo como “discorre” porque, provavelmente, é um verbo muito usado em textos acadêmicos, mas quando ele é usado para introduzir diretamente a palavra do outro, sem realizar operações linguísticas e discursivas anteriores, diminui-se a mediação entre quem cita e quem é citado. Assim, o locutor L sofre um apagamento e passa a limitar-se a “ciceronear” os autores citados; essa função prevalece de tal modo que esse locutor chega a ressignificar e até remodelar o uso de certos verbos.

Esses desvios em relação à língua padrão, por outro lado, sugerem um fato interessante: que o ato de citar as palavras de um autor parece estar gerando usos linguísticos inovadores. Esses verbos estão no campo semântico da elocução, isto é, são termos metalinguísticos que nomeiam “atos de fala” e o neologismo consiste justamente em modificar a sua regência, empregando-os para introduzir a citação direta. O surgimento desses neologismos é interessante por indicar que há um trabalho do sujeito no ponto de inserção da palavra alheia, mas também sugere que há dificuldade para encontrar soluções ao problema de como representar a enunciação de outrem. Enfim, a plasticidade dos verbos dicendi corrobora a percepção de que a variação estilística é procurada pelos escritores como estratégia para tornar menos evidente a presença maciça do dizer alheio no próprio texto – percepção que nos levou a refutar a primeira de nossas hipóteses.

Essas considerações nos levam a observar o seguinte paradoxo: de um lado, citam-se muitos autores, o que produz um efeito de valorização das referências bibliográficas, dando-se a entender que o que eles têm a dizer seria importante para a construção de um quadro teórico com base no qual se fundamenta uma nova pesquisa. Do outro lado, apresenta-se o que eles têm a acrescentar ao artigo de uma forma que, muitas vezes, desvaloriza um trabalho realizado pelos teóricos, que são citados de forma fragmentada e justapostos de maneiras que nem sempre correspondem (cronologicamente ou logicamente) às suas posições originais

Para cumprir o terceiro objetivo - analisar o encadeamento dos autores citados no texto, para observar a função atribuída a seus dizeres na construção dos argumentos do locutor L, e de que maneira isso nos dá mais indícios de como o Locutor L se constitui autor de seu texto -, foram analisados cinco trechos de diferentes trabalhos que compõem o *corpus* desta pesquisa. Verificamos a posição assumida pelo Locutor L na construção dos seus argumentos e os modos de encadeamento das citações, tanto dentro de um mesmo parágrafo como ao longo de parágrafos encadeados. Nas duas primeiras partes das análises, centradas no plano da inserção, levamos em consideração a relação entre o Locutor L e o dizer do autor citado; foram observadas a quantidade e diversidade de autores nos parágrafos em trechos mais extensos de dois dos artigos. Em último caso, analisamos a seção teórica inteira de um dos trabalhos.

Na terceira parte das análises, passamos ao plano da apropriação, cujo foco foram os efeitos de sentido que essas variadas formas, quantidade e diversidade de inserções provocam na constituição dos posicionamentos dos autores de artigos científicos.

Começamos com os efeitos causados pela forma de encadeamento de autores citados no texto. Com base na análise dos excertos, constatamos que a falta de subordinação entre os autores citados estabelece uma dificuldade em recuperar a fonte a quem pertence aquela citação, já que os autores são encadeados sem uma hierarquia, simplesmente "agrupados" sem, muitas vezes, o uso do "apud". Isso leva a um esmaecimento do nome do autor em virtude da forma como foram encadeados autores considerados "fundadores de discursividade, como Paulo Freire, por exemplo, com outros autores citados, isto é, a forma como aparecem no texto não os diferencia, colocando-os no mesmo nível de importância na construção do dizer. Além disso, identificamos, no plano da inserção, uma forma problemática de citar, na qual se sobrepõem diferentes formas de inserção da palavra alheia na mesma frase, fazendo parecer que o que está sendo dito por autores diferentes é a mesma coisa, o que não justificaria, portanto, citar autores diferentes (apenas um bastaria) ou, em

alguns casos, não ir diretamente ao original (quando os outros autores são posteriores ao primeiro, ou quando o texto original estava escrito em outra língua). Assim, há autores que são citados porque “dão acesso” a obras consideradas mais complexas, mas que também são mencionadas nos textos, o que supomos se dar em função do efeito de maior autoridade atribuído ao dizer.

No plano da apropriação, a análise nos conduziu a duas considerações importantes: a primeira foi a apropriação da palavra alheia sem aspas, quando o Locutor L transcreve as palavras exatamente como estão no texto-fonte, simulando uma paráfrase, no lugar de apresentá-las, por exemplo, como uma citação em ilhota textual. Isso nos permitiu problematizar o comprometimento por parte do Locutor L em estabelecer com precisão a autoria das citações. A segunda consideração é o próprio esmaecimento do “nome do autor”, nome esse que, lembrando Foucault (1969), traz em si uma função classificatória, um modo de ser no discurso, que influencia a maneira como o texto é recebido em uma dada cultura, a qual corrente teórica seu discurso está associado e qual status, isto é, se está produzindo ou se já está produzido na prática a partir desse discurso.

Outro caso que identificamos em nosso corpus é aquele em que acontece uma dupla elocução, por meio da qual o Locutor L adere às ideias estabelecidas pelas palavras do outro por meio de um verbo em primeira pessoa, tomando tais palavras para si. Esse efeito é construído por expressões do tipo “compactuamos com as ideias de...”. A análise do excerto 17 ilustra esse fato. Nesse contexto, segundo Ducrot (1987), em sua Teoria Polifônica, o sujeito surge na figura de um locutor que aciona diferentes enunciadores em seu discurso para persuadir um interlocutor. Vale mencionar que, neste caso, a coincidência entre L e Lambda, tanto no plano da enunciação quanto no da “locução”, está consubstanciada pelo verbo “compactuar”. O Locutor L constitui um jogo discursivo com os enunciadores para validar a sua posição no enunciado e coloca-se desempenhando o mesmo papel do Locutor. Constatamos que, apesar de o enunciado ter dois locutores, no entanto, temos apenas um enunciador, articulando apenas um ponto de vista atribuído a dois locutores. Mais do que assimilar as ideias do Locutor λ , portanto, o locutor L se apropria também de suas palavras, em um movimento de transcrição quase direta, mas não indicada por aspas.

Um outro efeito analisado foi o de imbricamento de vozes, quando há uma interpolação do dizer do Locutor Lâmbda com o do Locutor L. Neste caso, o autor expressa sua própria opinião com uma citação direta às palavras de outrem. Sobre esse imbricamento, Bakhtin afirma que nossos discursos, têm, algumas vezes, as palavras dos outros assimiladas de tal forma que se torna difícil

dissociar as vozes. É o que o autor define como um discurso bivocal de orientação única, aquele em que há a fusão das vozes do autor com a do outro, desfazendo-se a distância entre as vozes. Dessa forma, voltando à segunda hipótese, de que a diversidade de autores citados e a forma como são encadeados diminui a participação do escritor citante no texto que escreve, constatamos, com base na análise da sequenciação de autores nos textos analisados, que há pouca participação do Locutor L na construção do quadro teórico, o qual desempenha o papel de “cicerone” de outros autores citados em seu texto. Nesse sentido, adere-se, assim, um estilo de escrita acadêmica organizado pela lógica do “texto rejunte”, que, segundo Fairchild, consiste em uma escrita marcada pela uma alternância nas formas de inserir a palavra do outro (paráfrase, ilhota textual, discurso segundo discurso direto etc.) com a função de atenuar o fato de que a passagem é sequencialmente uma reprodução do que já foi dito. Consideramos, portanto, que essa forma de inserir os autores no texto, além de reduzir o papel do Locutor L, aponta para a ideia de que dentro da função-autor há uma divisão: enquanto uns autores têm a sua autoria reforçada, já que são citados como origem de certas ideias, ainda que inadequadamente, outros ficam em uma segunda instância, tendo seus nomes apagados mesmo quando parte do que é dito provém de seus textos.

Os resultados da análise realizada com o intuito de cumprir o último objetivo específico estabelecido para esta pesquisa – confrontar as palavras dos autores, tal como apropriadas pelo escritor citante, com os textos originais citados, para verificar a forma como as paráfrases são construídas –, levou-nos a ir além da hipótese de que a quantidade de trechos constituídos de paráfrases nos textos analisados compromete a produção de dizeres que possam ser atribuídos aos escritores dos textos analisados. Nessas análises, pudemos observar quatro situações comentadas a seguir.

Cópia ipsis litteris. Trata-se do caso em que a maior parte dos trechos presentes no dado foram mantidos *ipsis litteris* do texto-fonte, com modificações muito pontuais, na maior parte das vezes, trocando uma palavra por outra do mesmo campo semântico. A falta de gestos interpretativos e a omissão de referências importantes do texto-fonte demonstra que o Locutor L se movimenta para cumprir com que o estamos chamando de estilo de escrita acadêmica, em que as citações parecem ser marcas que determinam a validação dessas publicações como textos que circulam no meio científico; isso implica dizer que a citação está próxima de ser considerada “um fórmula” de escrita, sem se considerar critérios necessários para a sua presença no texto, que seria,

sobretudo, fazer dela uma ponte entre o que já está dito e o que se pode considerar a partir disso. Temos um exemplo desse caso no excerto 25.

Efeitos de generalização. Semelhante ao problema anterior, neste caso, as alterações realizadas pelo Locutor L provocam pequenas alterações no sentido produzido no texto original, causando um efeito de perda da precisão estabelecida pelo autor citado. Temos um exemplo disso no excerto 20. Sem reformulações significativas no dizer dos autores citados, em boa parte desse trecho, a preocupação maior parece ser mexer em alguns elementos ligados à progressão temática. Consideramos que, em casos como esse, manifesta-se uma contradição: por um lado há um movimento de “juntar-se” ao outro, de dizer o que “ele diz”, mas, ao mesmo tempo, não se consegue manter a identidade do dizer, isto é, o gesto de copiar não se completa.

Reformulações, distorções e contradições. Em alguns casos, o locutor L introduz reformulações elaboradas como gestos interpretativos que, no entanto, provocaram distorções e até contradições com relação ao material de origem. Esse efeito pode ser causado pela exclusão de parte constitutiva do argumento original, como vimos no excerto 28, em que foram omitidos três nomes de autores citados no texto fonte, os quais fundamentaram a citação usada pelo Locutor L. Vale frisar que, “apagar” a linha de autoria de um trabalho implica reconhecer que o Locutor L omitiu o nome de autores, que, diferente de nomes próprios, correspondem a um certo corpo de textos e um certo modo de pensamento. Omitir o nome dos autores é, então, também omitir o “fio dos discursos”, o lugar onde eles nascem e os sentidos que eles carregam.

Heterogeneidade sobre marcada. Trata-se do caso em que se pode identificar uma quantidade exagerada de volume de texto que foi transposto do texto original, ainda que citando os autores, o que chamamos de heterogeneidade *supermostrada* – foi interpretado como um esforço para evitar a suspeita de cópia ou como forma de legitimar procedimentos problemáticos de apropriação por meio do crédito ao autor. Consideramos que esse movimento de escrita está ligado à Heterogeneidade Mostrada – já que o Locutor L não mostra a fonte de seu dizer –, mas, ao mesmo tempo, à Heterogeneidade Constitutiva, pois ele cita a fonte e, do mesmo modo, falseia a forma como se relaciona com ela: o *outro* está sendo mostrado na base da imitação, mas essa imitação é escondida pela ausência de aspas e outros sinais que poderiam indicar sua presença.

Assim, ao confrontar as palavras dos autores, tal como apropriadas pelo escritor citante, com os textos originais citados, consideramos que a quantidade de trechos constituídos de paráfrases compromete a produção de dizeres que possam ser atribuídos aos escritores citantes e,

mais ainda, identificamos dois movimentos aparentemente opostos: a repetição do mesmo, a cópia e, pelo gesto de copiar, sua própria ocultação, o que parece uma vontade de dizer o que o outro já disse, mas como se fosse um dizer próprio. Há um apagamento da polifonia por meio de uma repetição que não se revela como tal. Compromete-se com isso tanto a possibilidade de preservação dos conhecimentos já construídos, que depende de procedimentos como a correta paráfrase e a indicação completa dos materiais de origem, quanto a possibilidade de desenvolvimento ulterior desses conhecimentos por novos autores, uma vez que as mudanças introduzidas no sentido do dizer tendem a se caracterizar como “derivas” de sentido que desconsideram a função-autor tal como constituída na modernidade. Entre os aspectos da função-autor infringidos por esse duplo movimento de identificação/transformação estão a necessidade de se conhecer o conjunto da obra (não apenas um texto ou fragmentos), de se reconhecer a coerência de uma forma de pensamento (prejudicada por generalizações ou aproximações pouco precisas) e mesmo a importância de se atribuir um autor à sua época e contexto (prejudicada pelo pouco cuidado com as datas de publicação, o não reconhecimento das relações de antecedência e de influência entre autores etc.).

Por fim, chegamos ao último objetivo desta tese, relacionar as características textual-discursivas encontradas na análise do corpus aos processos de proletarização da docência. Essa relação recobre a percepção de que há um movimento circular que envolve a pouca competência atribuída ao professor, associada à posição em que isso o coloca na profissão que escolheu para exercer, reduzindo a sua autoridade e reposicionando o seu lugar de dizer. Essa relação não é simples, tampouco direta. Para associar as características textual-discursivas aos processos de proletarização da docência voltamos a Apple (1989), em especial os conceitos de Controle e Resistência, e Barzotto (2011), retomando a ideia de “escrita e poder”.

Se por um lado os professores têm seu trabalho controlado por meio de documentos oficiais, por outro, eles elaboram formas de resistência. Essa resistência se manifesta, por exemplo, quando um professor adere parcialmente a um currículo, usando o material, mas também subvertendo-os às suas próprias vontades e decisões, reinterpretando normas. No entanto, como lemos em Barzotto (2011, p. 13), essas formas de resistência normalmente não “resultam em proveito para o professor ou para o aluno”, mas, ao contrário, são o resultado de um movimento que se transforma em “objeto de análise” sobre o qual se escreve contestando os usos que os professores fazem das “metodologias propostas”, “do livro didático” etc. Em outras palavras, as resistências são interpretadas pelo discurso acadêmico como gestos de má vontade ou sinais de

despreparo por parte do professor. Assim, a “desobediência” ao sistema abre espaço para se apontar as falhas na formação do docente e a sua suposta inabilidade de lidar com “novas propostas de ensino”.

No *corpus* desta pesquisa, temos alguns exemplos de trabalhos que colocam para circular, na esfera discursiva acadêmica, enunciados vinculados ao “discurso da incompetência” de diferentes maneiras. Por exemplo, encontramos a forma prescritiva de se produzir textos acadêmicos relacionados à educação, como forma de “ensinar” o professor como fazer algo.

Não se poderia reduzir uma pedagogia da escrita a simples técnicas em uma classe onde, por outro lado, nada tivesse mudado; o ato de escrever envolve profundamente a atividade do escritor, e este deve encontrar nele um sentido: o quadro de uma vida cooperativa da classe, com pedagogia de projetos, é uma das condições necessárias para a eficácia das aprendizagens. **Se tais condições forem preenchidas, torna-se razoavelmente possível se der** como objetivo formar crianças escritoras capazes, no fim de sua escolaridade elementar, de produzir sozinhas tanto as necessárias escritas funcionais (cartas, relatórios, cartazes, regras de jogo, etc.) como narrativas (histórias reais ou de ficção), poemas e cartazes, e, por outro lado, sendo capazes de dominar suficientemente a sintaxe, o léxico e a ortografia, para que esses escritos sejam coerentes e socializáveis. (AC14)

Em outros casos, encontramos a defesa da adesão do professor a novas ferramentas educacionais sob justificativas genéricas, e ancoradas no dizer alheio:

Vale ressaltar que essa pesquisa de Tapscott ampara a nossa, haja vista mostrar a relevância da prática de um ensino/aprendizagem utilizando-se das **ferramentas digitais** como recurso pedagógico e à consequente necessidade da inserção do letramento digital no âmbito educacional. **Percebemos que novas competências são postas para educadores e educandos mediante a carência do desenvolvimento de novas habilidades**, visto que os processos de ensino/aprendizagem são redimensionados em função das mediações tecnológicas que surgem a partir do acesso às mídias digitais. (AC23)

Vemos também passagens que se dedicam a promover autores cujos livros já circulam na área

Algumas concepções de leitura são discutidas em diversas perspectivas. A concepção “foco no texto” refere-se ao texto como sendo o único e absoluto centro de informações e sentido, ou seja, “o leitor precisa assimilar o que está sendo dito no texto, sem espaço para compreensão fora desse contexto” (BATISTA-SANTOS & FERREIRA, 2017, p. 335). É anulada qualquer outra forma de intervenção, acréscimo ou anulação em seu conteúdo. Kleiman (2013) discorre que essa perspectiva leva em consideração o texto como detentor absoluto das informações e dos sentidos, ou seja, é um objeto totalizado em si mesmo. Assim sendo, ler significa apenas extrair significados do texto e a língua, por sua vez, é vista como um código, “um conjunto de signos que se combinam segundo regras, operando na transmissão de uma mensagem do emissor ao receptor” (HOPPE, 2014, p. 35). (AC21)

Esta tese filia-se a ideia de há um movimento cíclico em que a “desqualificação” do professor favorece o maior controle da escola sob sua atuação enquanto profissional, e o afasta constantemente do poder que lhe poderia ser conferido exatamente pela sua qualificação. Esse

movimento cíclico, em todo caso, é sustentando também pela possibilidade de uma divisão especial do sujeito - ao escrever o texto acadêmico, é preciso que o professor se veja como alguém que transcendeu os problemas dos quais se põe a comentar, que se veja como alguém sobre quem não recaem as críticas que ele mesmo faz, pelo fato de estar escrevendo.

Retomamos Foucault, quando esse defende a ideia de que o autor se divide em vários "eus", já que a posição, a função, o *status* mudam de acordo com lugar em que escreve:

Na verdade, todos os discursos que possuem a função autor comportam essa pluralidade de ego. O ego que fala no prefácio de um tratado de matemática - e que indica suas circunstâncias de composição - não é idêntico nem em sua posição nem em seu funcionamento aquele que fala no curso de uma demonstração e que aparece sob a forma de um "Eu concluo" ou "Eu suponho": em um caso, o "eu" remete a um indivíduo sem equivalente que, em um lugar e em um tempo determinados, concluiu um certo trabalho; no segundo, o "eu" designa um plano e um momento de demonstração que qualquer indivíduo pode ocupar, desde que ele tenha aceito o mesmo sistema de símbolos, o mesmo jogo de axiomas, o mesmo conjunto de demonstrações preliminares. Mas se poderia também, no mesmo tratado, observar um terceiro ego: aquele que fala para dizer o sentido do trabalho, os obstáculos encontrados, os resultados obtidos, os problemas que ainda se colocam: esse ego se situa no campo dos discursos matemáticos já existentes ou ainda por vir. (FOUCAULT, 1969)

Essa divisão implica que, para ser autor, o professor tem que se "desidentificar" da posição de professor e "esquecer" quem ele é. Nessa condição, o professor afasta-se de um lugar que o favoreceria enquanto classe, talvez porque, pela escrita, almeje sair dessa classe para entrar em outra, "mais alta", como ser formador da Secretaria Municipal de Educação, por exemplo. A falta do "direito de dizer" impacta a escrita acadêmica desse professor, corroborando a sua "desqualificação" e reiniciando o ciclo.

Esse é um lado da questão. O outro lado está na constatação da fragilidade com que se dá a apropriação dos conhecimentos teóricos nas pesquisas realizadas pelos professores, a se crer no que vimos representado em nosso corpus. Pode-se pensar que isso resulta em trocar um tipo de controle e exploração por outro – em vez de controlado em sala de aula por meio da burocracia, das avaliações externas etc., trata-se de ser controlado no texto, por meio da força de dizeres já constituídos, que se impõem sobre o dizer do sujeito das formas aqui descritas. Pode ser que a segunda forma de dominação se mostre mais branda e resulte em ganhos, do ponto de vista individual, como uma menor carga de trabalho ou uma maior remuneração advinda do título acadêmico. Isso pode explicar a pouca resistência observada na própria escrita.

Se de um lado "estudar" e "pesquisar" poderiam ser encarados como meios de romper com um exercício de poder na escola, portanto, por outro lado, a simples existência de textos assinados

por professores não é garantia de que uma transformação das condições de produção está em curso – é mais fácil observar o deslocamento de classe dos indivíduos, do que ver se com a transformação de tantos professores em "autores" e "pesquisadores" transformará também a escola.

Diante do que expusemos, importa-nos pensar sobre onde nossas palavras nascem e, mais que isso, como as recebemos e como as colocamos para circular. No que diz respeito à escrita, essa, quando entendida como uma forma de resistência, transforma o ensino da leitura e da escrita em uma maneira de formar pessoas aptas a disputar lugares e poderes por meio de suas palavras, constituindo-se autores dos textos que escrevem e, por extensão, autores de suas próprias vidas.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALMEIDA, Sônia. **Escrita no Ensino Superior** – a singularidade em monografias, dissertações e teses. São Paulo. Ed. Paulistana. 2011.

APPLE, Michael. **Educação e Poder**. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo, Brasiliense, 1982-a.

AUTHIER-REVUZ J. A. Paradas sobre Palavras: a língua em prova na enunciação e na escrita. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, pp. 651-679, set./dez. 2011. Disponível em http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em 28 nov. 2021.

AUTHIER-REVUZ J. A. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Tradução de Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

AUTHIER-REVUZ J. A. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). **Caderno de Estudos Linguísticos**. Campinas, SP: IEL-UNICAMP, v. 19, pp. 25-42, 1990.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5a ed. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARZOTTO, Valdir Heitor. O que tem de diferente em um texto produzido na universidade? Começando pela área de Letras. In: BARZOTTO, Valdir Heitor; BARBOSA, Marinalva. (orgs). **Leitura, escrita e pesquisa em Letras: análise do discurso de textos acadêmicos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014, pp. 15-39.

BARZOTTO, Valdir Heitor. **Leitura, escrita e relação com o conhecimento**. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

BARZOTTO, V. H. O que tem de diferente em um texto produzido na universidade? Começando pela área de Letras. In: BARZOTTO, V. H.; BARBOSA, M. V. (Orgs.). **Leitura, escrita e pesquisa em Letras: análise do discurso de textos acadêmicos**. Campinas: Mercado das Letras, 2014, pp. 15-33.

BARZOTTO, Valdir Heitor. **O inferno da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, v. 15, 2011.

CAMPOS, Sulemi Fabiano; Barbosa Marinalva Vieira. A difícil arte de dialogar com a palavra do outro para produzir palavra própria. **Interdisciplinar**. Itabaiana/SE. ano IX.v.20. jan/jun. 2014, pp. 35-46.

CHARAUDEAU, Patrick. Dize-me qual é teu corpus, eu te direi qual é a tua problemática. **Revista Diadorim**. v. 10, p. 01-23, dezembro 2011. Disponível em: <http://www.revistadiadorim.letras.ufrj.br>. Acesso em: 28 de nov. de 2021.

DUCROT, Oswald. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. *In*: DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas, São Paulo: Pontes, 1987, pp. 161-222.

EUFRÁSIO, Daniela Aparecida. A pesquisa como instância de formação: estudo de diferentes formas de filiação teórica. *In*: EUFRÁSIO, Daniela. **Leitura, Escrita e Pesquisa em Letras: análise do discurso de textos acadêmicos/ Valdir Barzotto et al.** Campinas. São Paulo. Mercado de Letras. 2014, pp.131-182.

FABIANO, Sulemi Fabiano. **A prática da pesquisa como sustentação da apropriação do conhecimento na Graduação em Letras**. 2007. 210 f. 2007. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo.

FABIANO, Sulemi Fabiano; DE ARAÚJO ALVES, Elza Maria Silva. Escrita acadêmica: processo reflexivo do dizer. **Línguas & Letras**, v. 16, n. 32, 2015.

FAIRCHILD, Thomas Massao. A escrita escuta? Análise polifônica de relatórios de estágio. **Revista Raído**. Dourados, MS, v. 12, n. 27, pp. 267-291, jan/jun, 2017.

FAIRCHILD, Thomas Massao. Do lido ao escrito: o trabalho de não dizer as palavras do outro. **Revista Leitura: Teoria & Prática, Campinas**, v.31, n.60, jun. 2013, p.151-165. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/146/101>.

FAIRCHILD, Thomas Massao. Quatro considerações sobre a leitura de relatórios de estágio em Língua Portuguesa. *In*: KRAUSE-LEMKE, C. et al. (Org.). **Cultura, linguagem e educação: relações de poder**. 1a ed. Guarapuava: UNICENTRO, 2008, p. 227-249.

FAIRCHILD, Thomas Massao. **A aula como escrita**. *In*: FAIRCHILD, et al (Org.). **Ensino de Línguas e Formação de Professores na Produção Acadêmica**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

FOUCAULT. M. **A arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015. [1986]

FOUCAULT. M. **A ordem do Discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2000. [1971]

FOUCAULT. M. **O que é um autor?** Tradução de Antônio Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. Porto: Veja, 1992. [1969]

FUCHS, C. A Paráfrase Lingüística: Equivalência, Sinonímia ou reformulação? In Caderno de Estudos Lingüísticos 8, 129:134 , 1995.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5a ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013

GERALDI, J. W. A aula como acontecimento. *In*: GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: João & Pedro Editores, 2010. p. 81-93.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-1969). *In*: GADET Francoise; HAK, Tony (Org.). **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. De Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 2010. p. 59-158.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso - uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas, Editora da Unicamp, 1995

POSSENTI, Sírio. **Os Limites do Discurso: ensaio sobre discurso e sujeito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RAMA, Àngel. **A cidade das Letras**. Tradução Emir Sader. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

RIOLFI, Claudia Rosa. Lições da coragem: o inferno da escrita. *In*: RIOLFI, Claudia e BARZOTTO, Valdir Heitor. **O inferno da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

ROSSI-LANDI, F. **A linguagem como trabalho e como mercado: uma teoria da produção e da alienação linguísticas**. São Paulo: DIFEL, 1985.

VIEIRA, José Antonio; CAMPOS, Sulemi Fabiano. Heterogeneidade enunciativa: reflexões sobre a promoção da voz do outro na escrita acadêmica. **Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste**, 2012, Rio Grande do Norte. Anais, Natal: EDUFRN, 2012.