

**Escritas que mobilizam saber: articulações de vozes para a
produção de conhecimento**

Writings that mobilize knowledge: voice joints for knowledge production

**Diógenes Paulo da Silva¹
Maria Aparecida da Silva Miranda²**

RESUMO:

Este estudo analisa como a voz alheia é incorporada e apropriada de maneira a produzir traços de escritas mobilizadoras de conhecimento. Propomos a seguinte questão: há uma regra fixa para a escrita dos gêneros acadêmicos estudados na Graduação? Partimos da hipótese de que não há uma estrutura modelar para a escrita dos gêneros acadêmicos estudados nesse nível de ensino. É possível que isso ocorra porque, ao produzir os textos, os alunos são estimulados a dominar os aspectos estruturais dos gêneros sem que seja oferecido um ensino que possibilite, por meio de uma prática de escrita, a apropriação de um conhecimento já produzido. Intentamos descrever como, por meio de (re)escritas orientadas, o aluno estabelece relação com a palavra alheia utilizando-se da paráfrase. Tomamos por base contribuições de Fabiano (2007) sobre a escrita no Ensino Superior, de Grigoletto (2011) sobre a escrita mobilizadora, de Pêcheux (1997) sobre a forma-sujeito e de Fuchs (1985) sobre a paráfrase linguística. Para o corpus, utilizamos três textos produzidos por alunos da disciplina de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos I – em contexto de aulas remotas. Os resultados apontam certa recorrência ao marcar o outro na escrita quando é realizado um trabalho de leitura e escrita implicadas. Não identificamos de fato escrita mobilizadora, mas vestígios relevantes para aquilo que se aproxima, ou melhor, que se revela nessas produções como um efeito discursivo, sem desviar-se daquilo dito no texto-fonte.

Palavras-chave: Escrita Acadêmica; Paráfrase Linguística; Escrita Mobilizadora.

ABSTRACT:

This study analyzes how the voice of others is incorporated and appropriated in order to produce traces of knowledge-mobilizing writings. We propose the following question: is there a fixed rule for the writing of the academic genres studied in undergraduate courses? We start from the hypothesis that there is no model structure for the writing of the academic genres studied at this level of education. It is possible that this occurs because, when producing the texts, students are encouraged to master the structural aspects of the genres without offering a teaching that enables, through a practice of writing, the appropriation of knowledge already produced. We try to describe how, through guided (re) writings, the student establishes a relationship with the word of others using the paraphrase. We take as a basis contributions from Fabiano (2007) on writing in Higher Education, Grigoletto (2011) on mobilizing writing, Pêcheux (1997) on the subject form and Fuchs (1985) on linguistic paraphrase. For the corpus, we used three texts produced by students in the discipline of Reading and Production of Academic Texts I - in the context of remote classes. The results point to a certain recurrence when marking the other in writing when an implied reading and writing work is carried out. We do not really identify mobilizing writing, but vestiges relevant to what is approaching, or rather, which reveals itself in these productions as a discursive effect, without deviating from what was said in the source text.

Keywords: Academic Writing; Linguistic Paraphrase; Mobilizing Writin

ISSN: 2359-1064

¹ Aluno do Curso de Especialização em Fundamentos Linguísticos para o Ensino da Leitura e da Escrita – CEFLE/UFRN. Mestrando em Estudos da Linguagem na UFRN. Integrante do Grupo de Estudo do Texto e do Discurso – GETED/UFRN. E-mail: dyogenespaulo@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8355-2393>

² Doutora em Estudos da Linguagem pelo PPGEL/UFRN. Professora da Rede Estadual de Ensino do RN. Pesquisadora do Grupo de Estudo do Texto e do Discurso – GETED/UFRN. E-mail: mirandamas@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5066-9998>.

SILVA, D. P.; MIRANDA, M. A. S.

Considerações iniciais

Este artigo decorre de uma inquietação despertada pelos estudos realizados durante a formação acadêmica, pela experiência como estudante do Curso de Letras e, sobretudo, pelas reflexões desenvolvidas no interior do Grupo de Pesquisa em Estudos do Texto e do Discurso (GETED), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)³, bem como pelos estudos apreendidos na Especialização em Fundamentos Linguísticos para o Ensino da Leitura e da Escrita, também da UFRN.

A partir de questionamentos provenientes dos vários discursos quanto às práticas de escrita no Ensino Superior, as quais colocam para aquele que escreve a necessidade de lidar com as palavras do outro e de encontrar modos de articulação de diferentes vozes, fazemos a seguinte indagação: há uma regra modelar e fixa para a escrita dos gêneros acadêmicos estudados na Graduação?

Partimos da hipótese de que não há uma estrutura modelar para a escrita dos gêneros acadêmicos estudados na Graduação. É possível que isso ocorra porque, ao produzir os textos, os alunos são estimulados a dominar, em certa medida, os aspectos estruturais dos gêneros sem que seja oferecido um ensino que possibilite, por meio de uma prática de escrita, a incorporação e a apropriação de um conhecimento já produzido. Um exemplo: modificar o conteúdo do texto de uma versão para outra através de reescritas orientadas para assim chegar a uma escrita que possa ser chamada de sua. São maneiras de lidar com a alteridade própria do dizer que se fazem presentes na materialidade do texto, podendo ser cotejadas por meio de operações linguístico-discursivas, como a paráfrase, da qual nos debruçaremos.

Desse modo, este estudo analisa produções escritas de graduandos para compreender como a voz alheia é incorporada e apropriada de modo a produzir (ou não) traços de uma escrita mobilizadora de conhecimento. Para tal, temos como objetivos: a) descrever como se constrói a escrita do aluno por meio de textos contendo escritas e reescritas; e b) analisar a relação que o aluno estabelece com a palavra alheia nas suas produções escritas, por meio de paráfrases.

ISSN: 2359-1064

³ O GETED, coordenado pela Profa. Dra. Sulemi Fabiano Campos, nasce em 2010, ligado ao Departamento de Letras da UFRN e ao PPgEL, com o objetivo de investigar a escrita com base em estudos da Análise de Discursos. O Grupo é composto por aproximadamente 32 membros, dentre os quais estão alunos da Graduação e da Pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, bem como professores da rede pública estadual e municipal de Educação Básica.

SILVA, D. P.; MIRANDA, M. A. S.

O *corpus* de investigação desta pesquisa é composto pelos textos de graduandos da disciplina de “Leitura e Produção de Textos Acadêmicos I”, componente curricular ofertado pela UFRN, do qual foram coletados textos em diversas versões contendo escritas e reescritas, e possuindo mais de um gênero – mas, para este momento, selecionamos apenas o resumo. Realizamos um recorte com textos produzidos por três alunos para compor os excertos de análises. E, para atender aos aspectos éticos, nomeamos os textos como: AM (Aluno Mobilizador); 1, 2, 3; R (Resumista), – estabelecendo, assim, um designativo, a exemplo: AM1R. Utilizamos essa nomenclatura para diferenciar os sujeitos produtores. É importante ressaltar que os textos foram produzidos em contexto remoto, em aulas síncronas/assíncronas, devido à pandemia do Coronavírus.

A escrita acadêmica no distanciamento social

No final do ano de 2019, o mundo começou a enfrentar uma grande calamidade sanitária que impactou todos os setores sociais (principalmente, o da Saúde): a pandemia da COVID-19. Diante desse vírus, que possui uma grande facilidade de contaminação, foi decretado (GOVERNO, 2020) o isolamento social (quarentena), uma tentativa de refrear o contágio. Em virtude disso, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria nº 343 (BRASIL, 2020), que estabelece diretrizes, em caráter emergencial, para o ensino utilizando ferramentas digitais. No entanto, muitas universidades brasileiras, por não se sentirem preparadas para empregar esse modelo de ensino sugerido pelo MEC, não aderiram inicialmente. Após 90 dias, com o intuito de dar continuidade ao calendário acadêmico e de dirimir o prejuízo nos currículos dos alunos (em especial, dos formandos), a UFRN (2020a) consentiu, por meio da Resolução nº 023/2020, o Período Letivo Suplementar Excepcional, que fez uso do ensino remoto (ocorrido entre 15 de junho e 29 de julho), bem como divulgou a segunda Resolução nº 031/2020 (UFRN, 2020b), que autoriza o retorno remoto do semestre 2020.6 a partir de 08 de setembro de 2020.

As aulas, por meio do ensino remoto, consistem na utilização da metodologia *on-line* por intermédio das plataformas de transmissões simultâneas, que conseguem comportar grandes grupos de usuários conectados, todos interagindo em rede. No caso em questão, as aulas foram ministradas de forma síncrona pela plataforma Google Meet, com atividades e orientações assíncronas.

SILVA, D. P.; MIRANDA, M. A. S.

Nesse panorama de ensino/aprendizagem da escrita acadêmica (que sempre foi alvo de observações e pesquisas), saber movimentar o discurso alheio continua soando como uma sinfonia desarmoniosa, acima de tudo em um contexto de aulas remotas no qual a relação entre professor e aluno se encontra em outro formato de mediação (através de redes tecnológicas).

A produção de conhecimento na formação acadêmica

A formação do sujeito perpassa centralmente pelo aprendizado da escrita, uma vez que, para que haja conhecimento, é necessário que, por um lado, aconteça a apropriação do conhecimento existente numa determinada área de formação; e, por outro lado, é preciso haver um sujeito que age sobre o estado presente desse conhecimento, de forma a modificá-lo em favor de um projeto de vida e de sociedade.

Aliás, Bernheim e Chauí (2008) reforçam essa concepção quando definem os pontos supracitados como estratégicos. A concepção de que a escrita é central à formação e à produção de conhecimento também está presente nas universidades na medida em que o ensino dessas habilidades é posto como necessário, sendo um saber introdutório para o aluno na vida universitária. Subjacente a esses posicionamentos, existe uma crença que determina que o ingressante deva aprender um conjunto de estratégias textuais, bem como de regras e de convenções típicas do texto acadêmico, para que possa se movimentar no universo da produção de conhecimento. Porém, tais processos são efetivados sem considerar o ensino de como se apropria da voz do outro para produzir a própria.

Entretanto, nos últimos anos, tanto no Brasil quanto em diferentes países da América Latina, essa perspectiva tem sido problematizada por estudos que questionam fundamentalmente a escrita universitária em sua função epistemológica – como Barzotto e Barbosa (2014), Barzotto e Almeida (2013), e Fabiano, 2004.

Esses estudos indicam que estudantes de diferentes áreas do conhecimento – mesmo quando já estão no final de curso e aprenderam a obedecer às convenções da escrita acadêmica – apresentam sérias dificuldades para escrever produções que de fato atestem um saber e revelem indícios de produção de novos conhecimentos. São adversidades que transcendem os limites do mero domínio das regras e das estratégias postas como necessárias à produção dos gêneros acadêmicos. Dentre outras, estas são as características da escrita acadêmica atual: o extremo apego à palavra alheia; os

SILVA, D. P.; MIRANDA, M. A. S.

aspectos genéricos e desfocalizados de desenvolvimento do tema; a dificuldade para construir argumentos (a favor ou contra) sobre uma questão específica; e, principalmente, a frágil assunção de posicionamento com relação ao objeto de escrita.

A maneira como a escrita tem sido produzida na universidade, a relação fraca que alunos das diversas áreas do conhecimento estabelecem com a linguagem, a relação parafrástica com a palavra alheia e a obscuridade para construir argumentos ainda são pouco discutidas quando pensadas como um conjunto de indícios que aponta para um modo do sujeito contemporâneo se inserir nos universos de linguagens. E, essencialmente, tem sido pouco estudado como essa escrita (visto que é um processo formativo) chega a se configurar em um dizer que tenha pertinência a outro que não àquele que vivenciou a própria experiência de produzi-la.

Pensamos que, na escrita acadêmica, quando o sujeito articula e engendra as diferentes vozes na tessitura do texto, os discursos são incorporados e, conforme o contexto, pode ocorrer a apropriação dos discursos mobilizados e a projeção de novos sentidos – sem desviar da teoria absorvida. Esse gesto de lidar com as diferentes vozes deixa sinais de como ele (o graduando), ao mobilizar conceitos, marca um lugar de enunciação que se aproxima daquilo que Grigoletto (2011) conceitua como escrita mobilizadora de conhecimento.

Segundo Fabiano (2007, p. 96), “a incorporação do discurso do outro se dá quando um texto é estruturado a partir do corpo do outro”, referindo-se a um exercício para dar forma corpórea ao que está sendo produzido a partir da materialidade de outros textos já existentes. Maingueneau (1997) define que a incorporação é uma maneira de o texto encarnar propriedades associadas a outros textos. Ou seja, uma espécie de representação presente nos textos – ao mesmo tempo inseparável do que é dito pelo sujeito.

Fabiano (2007) alude a apropriação de conhecimento como a possibilidade do sujeito poder operar sobre e com a linguagem de modo singular, através da mobilização de elementos linguístico-discursivos que acabam por produzir marcas que caracterizam tentativas de produção de conhecimento. Trata-se de um modo de poder estabelecer relação entre a produção escrita elaborada na universidade, permitindo que se constitua uma dimensão subjetiva/singular daquele que escreveu com seu escrito.

Essa lógica de apropriação só é possível se, entre outros fatores, aquele que escreve realizar um trabalho de escrita (RIOLFI, 2003). Trata-se de um modo de lidar

SILVA, D. P.; MIRANDA, M. A. S.

com a escrita a partir do qual aquele que escreve se inscreve em uma enunciação em que o sujeito, ao operar sobre a linguagem, sofre os efeitos dela.

Compreendemos que, ao ingressar no Ensino Superior, é esperado do aluno domínio ao mobilizar as diferentes vozes e que ele possa dizer algo distinto do que já foi dito. Logo, nosso intuito neste estudo não será o de indicar “erros” nas produções, mas apontar as estratégias utilizadas ao articular as palavras do outro, por meio de paráfrases, de maneira a produzir novos sentidos, aspecto que determina uma escrita mobilizadora de conhecimento (GRIGOLETTO, 2011).

A escrita mobilizadora na pesquisa acadêmica

Tomaremos por base o conceito de “escrita mobilizadora”, de Grigoletto (2011). Para a autora, essa escrita é aquela resultante da implicação daquele que escreve com o seu saber, reconhecendo que é no processo de expor as falhas que a construção de novos sentidos acontecem. É também ousar não reproduzir o texto de referência, mas atribuir novos sentidos sem se desviar da teoria.

Afinal, ao propor tal reflexão sobre a escrita de graduandos, entendemos que, durante o processo de tessitura dos textos, o aluno movimenta vozes/dizeres/discursos outros para construir o seu dizer. E, mesmo sendo a escrita um procedimento delimitado por regras, espera-se que o estudante possa adquirir autonomia a partir dos textos lidos durante o curso, não se restringindo somente aos modelos – ação a qual atribuímos o conceito de “escrita burocrática”.

Ela é burocrática, para a autora, no sentido de reproduzir teorias sem deixar que a subjetividade do autor se apresente na sua escrita, de forma a estar pautada em seguir tarefas delegadas, sem ousar ir além daquilo colocado, se direcionando para uma escrita marcada pela reprodução do já dito.

Diante do exposto, procuramos aproximar esses conceitos com a noção de escrita mobilizadora com a qual trabalharemos nesta pesquisa. Buscamos uma reflexão desses conceitos para assim procurar ressignificar o olhar que estaremos direcionando ao *corpus* de análise.

Inicialmente, buscamos compreender o significado do verbo “mobilizar”. Segundo o Houaiss (2011, p. 641): “Mobilizar: 1. Colocar alguém ou um grupo de pessoas para fazer alguma coisa [...]; 2. Dar movimento; movimentar; mover-se; 3. Pôr(-se) em movimento; [...] ação; circulação [...]”.

SILVA, D. P.; MIRANDA, M. A. S.

As acepções apresentadas no dicionário podem variar de acordo com o contexto em que elas são inseridas, remetemo-nas ao sentido de um deslocar ou colocar em movimento, como posto nos significados 2 e 3 presentes no Houaiss. Podemos inferir que mobilizar é fazer algo passar de um estado para outro – quer dizer, a ação de adaptar a estrutura de um objeto às necessidades vigentes. Esse sentido dialoga com a postura que teremos para os momentos em que o aluno realiza a refacção da sua escrita. Entendemos esse gesto de refacção (ou reescrita) como um movimento discursivo de retificar, ressignificar e reconstruir os sentidos na sua escrita. Ao praticar essas ações, o aluno se movimenta dentro do seu discurso, o que compreendemos como uma mobilização de escrita.

Dessa forma, as acepções 1, 2 e 3 relacionam-se aos seguintes sinônimos que podem agregar, em certa medida, uma equivalência ao gesto de se mobilizar na escrita: a) estimular, b) provocar, c) impulsionar, d) mexer, e) movimentar e f) agregar. Todos esses verbos trazem um sentido de deslocamento, ao que estamos atribuindo ao sentido de mobilização. Buscamos através desses vocábulos uma reflexão para o que Grigoletto (2011) chama de escrita mobilizadora somado ao olhar que estaremos atribuindo como ato de se movimentar dentro do texto, ao que contrapomos com a ideia de imobilidade. Assim, os termos 2, 3 e os verbos “c”, “d” e “e” são aqueles que mais se aproximam da concepção que estamos trabalhando de mobilização.

Em segunda instância, é partindo das palavras de Grigoletto que ensejamos a reflexão de uma transmutação. Conforme a autora (2011, p. 99):

A escrita que chamo de “mobilizadora” resulta da implicação daquele que escreve com o saber, e, precisamente porque assume posição frente ao saber, bastante distinta da posição de reprodução, revela um autor que se implica subjetivamente no texto. Essa escrita mobiliza os textos lidos e as teorias estudadas de modo a compor novos mosaicos, novas configurações de sentido no interior do trabalho de análise e reflexão de uma pesquisa...

Nesse sentido, compartilhamos do conceito apresentado, a qual define como mobilizadora aquela escrita pautada na produção da subjetividade e na responsabilização do dizer. Pretendemos, nessa perspectiva, usar essa lente, mas com um olhar particularizado. Em outras palavras: agregamos ao conceito de escrita mobilizadora o gesto do aluno ao operar movimentos de escrita, o que classificamos como uma atitude ativa, seja de concordância ou discordância (parcialidade) nos posicionamentos

SILVA, D. P.; MIRANDA, M. A. S.

discursivos, de se adaptar, ou melhor, de se complementar com o outro na busca pela harmonia de vozes.

Portanto, trazemos esse entendimento acerca de uma escrita mobilizadora como aquela que não apenas se implica com sua leitura e escrita, mas também, na atividade de se movimentar dentro do seu texto, na busca pela instabilidade da palavra, sabendo que esta, uma vez já carregada pelos outros discursos em que foi inserida, volta atualizada pela inserção em novos contextos. Por consequência, isso faz o aluno modificar-se, sofrer os efeitos da linguagem. Em suma, atribuímos para a escrita mobilizadora a constante movimentação de sentidos para a renovação do diálogo com o outro e a produção de conhecimento.

Frente a isso, o GETED já problematiza em suas pesquisas as dificuldades dos alunos em suas produções escritas. Tais aspectos são consequências de várias naturezas, tais como: certa “acomodação intelectual”, que inibe a construção de raciocínio próprio, induzindo à reprodução dos muitos já ditos (BARZOTTO, 2011); certa tendência a promover determinado autor, teoria ou conceitos teóricos a partir das formas de marcação dos outros discursos (VIEIRA, 2013); e certa propensão a repetir a “cartilha do mestre”, o que impede a realização de ultrapassagens em prol de um crescimento individual (GRIGOLETTO, 2011); entre muitos outros fatores já investigados pelo Grupo.

Como exemplo, comentamos a investigação de Fabiano (2007) que dialoga com o que propomos neste estudo. Suas pesquisas averiguam a incorporação e a apropriação do discurso outro materializado na escrita de monografias elaboradas por graduandos em Letras. Logo, contribui para a realização de novas averiguações voltadas para a reflexão da escrita acadêmica como instrumento de consumo pelas universidades. Por isso, nessa conjuntura, ela influencia este trabalho.

Recorreremos também aos resultados de Miranda (2013), que analisou como um pesquisador em formação se relaciona com a teoria utilizada. A autora descreve as marcas linguísticas e discursivas que evidenciam essa relação, podendo esta ser inventariada pela materialidade linguística quando a voz do outro é tomada. Essa investigação desenvolveu-se com base nos conceitos de heterogeneidade enunciativa da Authier-Revuz (1990). Assim, para tal, a pesquisadora analisou 10 dissertações de Mestrado que abordam conceitos bakhtinianos e percebeu que os textos analisados mostram constantes idas ao discurso outro, seguindo modelos e regras que os marcam. No entanto, não se detecta a mobilização entre a teoria e a palavra do pesquisador no seu trabalho.

SILVA, D. P.; MIRANDA, M. A. S.

Já Ribeiro (2017) aborda a negociação das vozes dentro do plano discursivo ao analisar dissertações da área de Letras. Ela investigou as diferentes formas de se negociar com a palavra alheia ao examinar 18 Dissertações produzidas entre 2006 e 2014, apontando as estratégias mais usadas pelos pesquisadores para se relacionar com a voz do outro. Os resultados mostraram certa recorrência de uma mesma estrutura sintática, com pequenas modificações em relação a teoria lida – o que se aproxima de uma escrita sem apropriação do conhecimento.

É a partir desses estudos que refletimos se o domínio da forma/modelo do gênero acadêmico é condição suficiente para que se tenha uma escrita mobilizadora de conhecimento. Dessa forma, procuramos colaborar com nossa área de estudo ao analisar escritas de alunos na Graduação, por entender que é durante esse processo que se faz necessária a formação do pesquisador e por entender que escrever é um processo custoso, que envolve modos de lidar com os discursos já produzidos.

Ancoragem teórica

Utilizamos como base teórica central as contribuições da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, para assim buscar a compreensão do sujeito e os efeitos de sentido. Para isso, nos amparamos nas contribuições de Pêcheux (1997) para pensar na noção de forma-sujeito, que concebe o sujeito dividido na/pela linguagem, interpelado pela ideologia, pelo inconsciente e pela historicidade reproduzida no/pelo discurso.

Essa noção de sujeito nos é cara, pois é a partir dessa interpretação que podemos entender as materializações (re)construídas pelos alunos como sujeitos mobilizadores de discursos. Para Pêcheux (1997), os esquecimentos são categorias inerentes ao discurso, visto que concebem a subjetividade e os processos de sentidos. Assim, o sujeito é constituído pelo esquecimento daquilo que o determina – isto é, esse esquecimento é posto no sentido daquilo que é ocultado (in)conscientemente pelo dizer.

Para esse precursor da AD, o sujeito é composto por dois esquecimentos: o “esquecimento número 1” (da ordem ideológica), no qual o sujeito tem a ilusão de ser a fonte do seu dizer e não pode (como enunciador) se encontrar fora da formação discursiva que o inscreve; e o “esquecimento número 2” (da ordem da enunciação), em que é promovida a ilusão de que o sujeito controla os sentidos do seu dizer, sem compreender que os sentidos mudam conforme as posições sustentadas por aqueles

SILVA, D. P.; MIRANDA, M. A. S.

que as empregam. Essa noção nos dá suporte para trabalhar com os processos de (re)construções parafrásticas.

Ademais, é com base nos estudos de Fuchs (1985) que construímos as categorias para análises deste estudo, por entendermos a paráfrase linguística como o resultado da interpretação e da reformulação feita pelos alunos dentro de um dado contexto.

De acordo com essa autora, a paráfrase se apresenta sob três aspectos: por equivalência entre frases, por sinonímia e por reformulação. Na equivalência formal entre frases, seguindo uma perspectiva de lógica, uma frase pode ter o mesmo sentido dito de outra forma, porém ambas devem ter “o mesmo valor de verdade” (FUCHS, 1985, p. 130). Já na sinonímia de frases pode-se fazer a substituição de um termo lexical por outro do mesmo valor semântico, desde que não altere o sentido. Por fim, na reformulação, a abordagem parafrástica é tratada no plano discursivo ao reformular fielmente, em partes ou não, o conteúdo de um texto-fonte sob um novo olhar, no campo da enunciação, do discurso e da pragmática.

Esta última tem um sentido mais rico para nós, pois a autora declara a reformulação vinculada à interpretação. Assim, pretendemos usar os conceitos citados, por entender que não existe construção textual, dentro dos estudos da linguagem, sem a utilização de paráfrases. Portanto, diante do exposto, neste estudo, entendemos por paráfrase o fenômeno linguístico/discursivo da possibilidade de um discurso/enunciado se tornar um outro. Ou seja, através de um deslocamento do seu sentido inicial, acontece a derivação para um outro – um mecanismo para entender os sentidos postos na enunciação.

Análise linguístico/discursiva: movimento de vozes na escrita

Para mostrar como acontece a escrita do aluno, trazemos como amostra de análise a produção de três deles, denominados: AM1R, AM2R e AM3R. Salientamos novamente que todas as escritas aqui mostradas são frutos de atividades curriculares em contexto de aulas remotas, de momentos síncronos e assíncronos.

ISSN: 2359-1064

Os excertos serão transcritos em sua forma original juntamente com o texto-fonte consultado pelo aluno dentro de quadros. Em seu interior, usaremos o negrito e o sublinhado para destacar graficamente os trechos relevantes e comparar as partes analisadas. Para melhor situar o leitor durante os comentários, iremos extrair fragmentos dos quadros que mostrarão os movimentos dos quais estaremos discorrendo.

SILVA, D. P.; MIRANDA, M. A. S.

No primeiro excerto, teremos como objetivo mostrar como se desenvolve a escrita do aluno através de reescritas orientadas, cotejando suas produções para verificar os movimentos de refacção da própria escrita, para assim, no segundo e no terceiro excertos, expomos os movimentos parafrásticos que acontecem e são constitutivos na escrita do aluno, e assim, verificamos se a escrita mobilizadora se materializa (ou não) nas reescritas.

Vejamos o quadro que contém a primeira escrita e a reescrita. Ambas fazem parte da leitura produzida por AM1R sobre o artigo das autoras Barbosa e Fabiano-Campos (2014), “A difícil arte de dialogar com a palavra do outro para produzir palavra própria”. Na primeira tentativa de escrita, o texto passa por um processo de orientação, na qual AM1R produz o resumo advindo do texto-fonte. Este foi lido pelo professor e devolvido ao aluno para refacção. Procuramos comparar as duas escritas para observar as reformulações realizadas:

Quadro 1 – EXCERTO 1 – AM1R

ESCRITA: Os princípios que fundamentam a pesquisa dão-se início na questão da imobilidade do sujeito na hora da escrita, que é decorrente da “verborragia informativa”, que leva o autor ao acumulo de informações e, não a teoria principal do aprendizado que é a da construção própria, que faz com que o sujeito tome consciência do que foi produzido. Contudo, **mesmo com tanta produção o sujeito pode** torna-se um acumulador e não um bom autor.

REESCRITA: A pesquisa se inicia com a questão da imobilidade do sujeito na hora da escrita, que é decorrente do que as autoras chamam de “verborragia informativa”, que leva o autor ao acúmulo de informações. Elas atribuem esse termo ao conceito vindo de Larrosa (2004), que diz que ao acumular informações o sujeito não produz experiência, o que afeta diretamente em sua autoria. Contudo, segundo as autoras, mesmo com tanta produção o sujeito pode tornar-se um acumulador e não um bom autor.

Fonte: autoria própria (2021).

Chamamos esse excerto produzido por AM1R de momento de refacção, ou melhor, de metodologia de escrita. Queremos exemplificar como é realizada a escrita do aluno e como ela é trabalhada através de reescritas orientadas. No momento da devolutiva da escrita, o professor objetiva levar o aluno a enxergar, na sua produção inicial, o que pode ser chamado de buracos ou falhas – explicitando de outro modo, a impossibilidade de tudo dizer (GRIGOLETTO, 2011). Dessa forma, o autor pode procurar ressignificar os sentidos de seu texto buscando uma harmonia na relação com as vozes que o permeiam,

SILVA, D. P.; MIRANDA, M. A. S.

como também pode buscar uma apropriação da leitura realizada. Por isso, consideramos este momento de grande importância para a construção da escrita.

O processo de reescritas orientadas aqui posto é uma forma de trabalhar a escrita para que ela possa sofrer reflexões, mudanças, retificações – melhor dizendo, ressignificações – para chegar ao seu objetivo: enunciar algo conciso, consistente e de maneira singular. Assim, apontamos que neste processo é procurado realizar o que Riolfi (2003) denomina como um trabalho de escrita, pois o aluno, ao refletir sobre as maneiras de enunciar o seu dizer, sofre os efeitos produzidos pela linguagem, que é o de se apropriar do conhecimento.

É perceptível que AM1R procura harmonizar as vozes que interpelam o seu dizer. Identificamos durante a leitura comparativa dos fragmentos um relevante progresso em modificar os sentidos de sua primeira escrita para a segunda, o que nos sugere uma mobilização de escritas.

O primeiro fragmento sublinhado indica uma reformulação em seu sentido inicial, sendo depois reconstruído. Houve nesse momento uma concisão das ideias, uma objetividade em elencar as palavras para melhorar o dizer. Vale ressaltar a mudança entre o substantivo e verbo que evidenciam tal objetividade e clareza:

Escrita: “Os princípios que fundamentam a pesquisa dão-se início na questão da imobilidade do sujeito na hora da escrita”

Reescrita: “A pesquisa se inicia com a questão da imobilidade do sujeito na hora da escrita”

Percebemos na reescrita uma informação de período mais curto, assim como o tópico frasal, considerando que o resumo tende a pedir este manejo na hora do escrito do aluno. Constatamos que as mudanças substantivas e verbais ocorridas de uma escrita para outra revelam as tentativas de objetividade, de organização das palavras e de concisão do sentido proposto, que é o de informar a questão central tratada no artigo lido. A troca do sintagma nominal “os princípios” e do verbal “dão-se início” por “A pesquisa se inicia” demonstra a procura do sujeito em colocar-se em movimento e, assim, mobilizar palavras para objetivar um novo mosaico semântico, como destacado.

A procura em dar voz ao outro nos textos é uma característica que marca a subjetividade (ou a autoria devida) na enunciação. Isso ocorre no fragmento seguinte em que AM1R transcreve, em um primeiro momento, o termo “verborragia informativa”:

SILVA, D. P.; MIRANDA, M. A. S.

Escrita: “... que é decorrente da “verborragia informativa”, que leva o autor ao acúmulo de informações...”

Reescrita: “que é decorrente do que as autoras chamam de “verborragia informativa”, que leva o autor ao acúmulo de informações. Elas atribuem esse termo ao conceito vindo de Larrosa (2004)...”

Na leitura da primeira escrita, podemos inferir o enunciado destacado em aspas como pertencente às autoras lidas pelo AM1R, uma vez que se trata do texto-fonte mencionado por ele, então entendemos que se trata da voz das autoras ecoando no seu texto. Contudo, ao rever as observações pedidas pelo professor, que domina a leitura do artigo, é apenas na segunda escrita que é dada a conhecer a quem essa voz de fato compete. Na realidade, o termo asgado (já na reescrita) está funcionando como um *apud*, na qual faz aparecer à voz do Larrosa (2004), um termo desse autor utilizado pelas autoras do artigo lido. Quando AM1R percebe que em sua primeira escrita esse termo não está bem mencionado, é na reescrita que ele procura harmonizar as vozes que enunciam os vocábulos destacados – ou seja, o aluno mobiliza vozes.

Ademais, vale ressaltar o fragmento em destaque “acúmulo de informações”: a partir dele, na primeira escrita, é que AM1R ocasiona um desdobramento para a reescrita, já no período seguinte. Comparemos mais uma vez trazendo um fragmento das escritas que demonstram um avanço na mobilização das palavras na reformulação:

Escrita: “que leva o autor ao acúmulo de informações e, não a teoria principal do aprendizado que é a da construção própria, que faz com que o sujeito tome consciência do que foi produzido”

Reescrita: “que leva o autor ao acúmulo de informações. Elas atribuem esse termo ao conceito vindo de Larrosa (2004), que diz que ao acumular informações o sujeito não produz experiência, o que afeta diretamente em sua autoria”

Na primeira escrita, AM1R cita um termo do artigo “**acúmulo de informações**”. Após, discorre sua interpretação do termo escrevendo que, ao acumular informações, o sujeito não se dá conta de sua própria produção, se direciona em apenas incorporar as palavras do outro, sem conseguir compreender o que de fato foi lido: “e, não a teoria principal do aprendizado que é a da construção própria, que faz com que o sujeito tome consciência do que foi produzido”.

SILVA, D. P.; MIRANDA, M. A. S.

É certo que esse fragmento destacado possui uma construção interpretativa, mas, durante o momento de reflexão, AM1R reconhece que pode melhorar o sentido, reescrevendo-o de forma a ficar “Elas atribuem esse termo ao conceito vindo de Larrosa (2004), que diz que ao acumular informações o sujeito não produz experiência, o que afeta diretamente em sua autoria.” Ao modificar o enunciado, AM1R objetiva o conceito de que as autoras trabalham sob a ótica de Larrosa, o qual expõem a perspectiva central de sua tese – que é da informação *versus* a experiência, esta última como forma para apropriação do conhecimento.

Por fim, no último período do fragmento, AM1R marca um lugar de enunciação que deixa transparecer apenas na reescrita, através de uma ruptura sintática em discurso segundo. Comparemos os fragmentos:

Escrita: “Contudo, mesmo com tanta produção o sujeito pode torna-se um acumulador e não um bom autor”

Reescrita: “Contudo, segundo as autoras, mesmo com tanta produção o sujeito pode torna-se um acumulador e não um bom autor.”

Isso demonstra a consciência sobre a responsabilidade enunciativa do dizer, pois, ao refletir sobre sua escrita, esse dizer não pertence a uma ideia formulada pelo AM1R, mas a uma concepção parafraseada das autoras lidas, no que se apresenta para nós como gestos de mobilização de vozes, tanto para este fragmento “segundo as autoras” como no anterior analisado “acúmulo de informações [...] vindo de Larrosa (2004)”.

Nos fragmentos examinados buscamos mostrar como se constrói a escrita do aluno por processos de reescritas, de modo que ele conseguiu, através da reconstrução do seu discurso, dialogar com as vozes que constroem o seu dizer. Verificamos que, ao invés do aluno trabalhar a escrita, é a escrita que trabalha no aluno (RIOLFI, 2003), visto que ele sofre os efeitos de ser interpelado pela linguagem, fazendo com que, ao reorganizar suas ideias, mude de posicionamentos, movimente palavras e novos sentidos, no que podemos caracterizar como um processo não apenas de incorporação do discurso do outro, mas de também responsabilizar-se pelo dizer, o que se aproxima de uma escrita mobilizadora de saber – assim dizendo, de conhecimento.

Agora, observemos mais de perto um fragmento já passado por uma reescrita orientada e comparada com o texto-fonte. O excerto produzido é decorrente da leitura do artigo de Grigoletto (2011), “Lições do Modelo: a escrita que engessa e a que mobiliza”:

SILVA, D. P.; MIRANDA, M. A. S.

Quadro 2 – EXCERTO 2 – AM2R

AM2R: Grigoletto (2011) aborda justamente o dilema presente na vida acadêmica entre **agradar a um suposto mestre e implicar-se com o saber**, ou seja, ser um mero reprodutor de um conhecimento já existente **sem jamais ousar um passo além**, no que a autora estabelece como a diferença entre uma escrita burocrática e uma escrita mobilizadora.

Texto-fonte: Que consequências podem advir desses dois modos de escrita, um que se limita a tentar **atender aos supostos caprichos do “mestre”**, outro que **se implica com o saber** sem desprezar as expectativas culturais? (GRIGOLETTO, 2011, p. 102).

Fonte: autoria própria (2021).

Na sequência, damos seguimento ao segundo momento: o de observar os movimentos parafrásticos do aluno. Depreendemos no excerto selecionado do texto produzido por AM2R um exemplo do que Fuchs (1985) definiria como paráfrase a partir de critérios linguísticos entre enunciados compreendidos por meio de expressões linguísticas que apontam, em certa medida, um movimento de reformulação por relação de equivalência.

Observa-se no excerto produzido por AM2R uma ruptura sintática no discurso, demarcada pelo uso da forma linguística **“Grigoletto (2011) aborda”**, indicando a fonte indireta mobilizada no discurso – o que aduz para o fato de que seu objetivo não é o de citar as palavras exatas da autora, mas de reformular, pelo uso da paráfrase, o conteúdo lido. Verificamos isso pelo modo como o aluno, ao mobilizar conceitos de escrita como “burocrática” e “mobilizadora”, marca certa reflexividade entre o seu texto e o texto-fonte de forma resumida, contemplando a ideia central discutida pela autora.

Na interpretação dada por AM2R a respeito da função do “mestre”, está marcada a página do conteúdo lido, e o aluno utiliza as expressões **“agradar”** e **“implicar-se”**; essas vêm descritas pela autora como **“atender aos supostos caprichos”** e **“se implica com o saber”**. Contudo, percebemos que esse conceito produzido por AM2R não vem apenas da referência posta, mas de toda uma sumarização abordada no texto-fonte.

Além disso, voltemos aos termos citados, nos quais a autora coloca como “atender” e AM2R “agradar”. De antemão, podemos dizer que temos uma relação de sinonímia entre as frases, por ambas possuírem cargas semânticas relativamente próximas. Contudo, quando paramos para analisar mais de perto, percebemos que “atender” ao mestre leva a alguns sentidos, como o de ouvir o mestre, de responder ao

ISSN: 2359-1064

SILVA, D. P.; MIRANDA, M. A. S.

mestre, ou de executar funções postas por ele. Já quando AM2R coloca “agradar” ao mestre, abre-se um campo semântico ainda mais amplo, dado que agradar pode levar a não apenas executar, mas a buscar meios e formas de satisfazer ao mestre, favores, sejam eles quais forem. Nesse caso, abre-se um leque tanto para meios/favores éticos como não éticos para realização desse “agradar” ao mestre. E quanto ao termo “implicar-se”, é feita por AM2R apenas a mudança da partícula “se” apassivadora, na qual a autora a coloca pré-posta ao verbo e AM2R pós-põe ao verbo de forma a reproduzir as palavras do texto-fonte.

Um outro elemento de destaque é o apagamento das aspas que AM2R realiza ao parafrasear a autora. Grigoletto coloca o termo “**mestre**”, pois seu sentido não se restringe apenas a figura do professor, mas também ao da instituição, das filiações teóricas, dentre outras que a mesma cita, ampliando o sentido da palavra. Já AM2R, ao retirar as aspas, deixa marcada, através de sua escrita, apenas a figura do professor enquanto mestre. Observamos que, ao fazer isso, acontece apenas uma incorporação das palavras da autora, sem se apropriar realmente daquilo que o texto transmite. Em outras palavras, deixar de grafar o termo apaga o real sentido posto pela autora.

Dando sequência a análise, a presença do reformulador parafrástico “**ou seja**” marca certa reflexividade do AM2R como intenção de ressignificar o discurso já proferido: deixar claro ao leitor de seu texto a marca de sua posição enunciativa na materialidade do discurso.

Identificamos também, ao estabelecer uma correspondência de significação entre os textos, um movimento que demonstra a equivalência linguística entre enunciados. Ao caracterizar a “**escrita burocrática**” dentro de sua reformulação fica implícito que, se enunciado de forma oposta, caracteriza-se a “**escrita mobilizadora**”. Dito de outro modo: o que não é uma “**escrita burocrática**” aponta para uma “**escrita como mobilizadora**”.

Concluimos que, o que já afirmamos ser a paráfrase constitutiva da escrita – seja ela reformulada, transformada ou renovada – se materializou nesse excerto ora por sinonímia, ora por reformulação, ora por equivalência, na qual AM2R, mesmo buscando marcar as vozes que constituem sua escrita, se movimenta parafrásticamente em tentativas de produzir singularidade em sua escrita a partir da leitura realizada. Em suma, seguindo o conceito ao qual trabalhamos, o aluno procurou

SILVA, D. P.; MIRANDA, M. A. S.

se movimentar ao produzir sua escrita, mesmo se tratando de apenas uma incorporação do discurso outro.

O excerto 3, retirado do resumo produzido por AM3R do artigo das autoras Barbosa e Fabiano-Campos (2014), contém uma escrita e reescrita, com intenção de verificar a movimentação parafrástica do aluno e se houve certa progressão na sua escrita, seguindo os conceitos que trazemos neste trabalho.

Essa análise será dividida em dois quadros: no primeiro, faremos a comparação da primeira escrita com o texto-fonte. A intenção será observar os movimentos parafrásticos que ocorreram e assim ter uma visualização das reflexões movimentadas na reescrita. Já no segundo, verificaremos o que houve de mudança da primeira escrita para a segunda que ela possa ser designada como uma mobilização de conhecimento.

Passemos agora para a comparação entre a primeira escrita com o texto-fonte e vejamos as alterações que ocorrem após a reflexão:

QUADRO 3 – EXCERTO 3 – AM3R

AM3R (1ª escrita): PONZIO (2010) por sua vez, aponta que **o ato de questionar não é cultuado nos espaços de aprendizagem**, incluindo o acadêmico, fazendo com que tudo que é apresentado seja tomado como verdade absoluta e não passível de questionamento.

Texto-fonte: “[...] para Ponzio (2010), **nos espaços de ensino aprendizagem**, a lógica da pergunta, do **ato de questionar os saberes postos como ordem cultural e social**, não tem espaço. Há a predominância da interrogação com vista a busca de resposta imediatas de caráter informativo.”

Fonte: autoria própria (2021).

Os fragmentos marcados em negrito mostram a tentativa do AM3R em produzir uma escrita parafrástica, ou seja, a palavra do outro tenta ser reproduzida em seu texto. Os dados em destaque anunciam uma tentativa de equivalência entre termos, do qual AM3R utiliza dos conceitos de sua leitura e reproduz quase que com as mesmas palavras, alterando apenas a ordem de enunciação.

O que nos chama atenção é a troca de termos, buscando uma certa sinonímia (FUCHS, 1985), uma vez que as autoras utilizam a expressão “**ordem cultural e social**” enquanto AM3R coloca como “**cultuado nos espaços de aprendizagem**”. Existe um equívoco por parte de AM3R ao relacionar os dois termos, porquanto ambas as expressões não pertencem ao mesmo campo semântico. Na leitura que as autoras do texto-fonte fazem de Pônzio (2010) coloca que, questionar teorias já consagradas não

SILVA, D. P.; MIRANDA, M. A. S.

acontecem, nem mesmo a reflexão profunda quanto da sua relevância, já que o aluno tende a tomar/aceitar aquilo que lê como verdade absoluta.

As autoras especificam como “**ordem cultural e social**” o que está enraizado e faz parte de uma determinada comunidade, seja social ou científica. Por sua vez, AM3R utiliza o termo “**cultuado**” para fazer a relação com o termo das autoras, o que não estabelece relação de sinonímia, uma vez que algo posto como ordem cultural e social é relacionado à palavra cultura, que equivale a todo um conjunto de ideologias, crenças, leis, costumes e hábitos criados por determinados grupos sociais, repassados entre seus membros por décadas e gerações. De fato, não é o mesmo que expressar o ato de cultuar algo ou alguém, pois realizar adorações não necessariamente coloca o objeto desse cultivo em uma ordem cultural e social. Portanto, “**cultuado**” e “**ordem cultural e social**” não se relacionam no mesmo campo semântico. As duas expressões não se equivalem.

Outro ponto sobre essa paráfrase é a supressão de um termo contido no texto-fonte. Em consonância com a bibliografia e as produções dessas autoras, elas se inserem dentro da corrente sociolinguística, por isso utilizam o termo “**os espaços de ensino e aprendizagem**”, o que não significa a mesma equivalência que AM3R atribuiu ao escrever “**espaços de aprendizagem**”. Ensino e aprendizagem são dois termos da corrente sociolinguística que não podem estar desassociados, e, sem ter um real entendimento desse conceito, AM3R realiza a supressão.

Assim, nessa primeira escrita de AM3R, temos uma tentativa de incorporação do discurso do outro, com vistas a reprodução. Pelas marcas deixadas em seu texto, o aluno lê e apenas reproduz sem apreender uma leitura mais rigorosa da teoria, isto é, sem aprofundamento dos conceitos que está movimentando.

Passemos agora para a comparação entre a primeira escrita e a reescrita realizada por AM3R após a orientação e a reflexão. Vejamos as alterações que ocorrem:

QUADRO 4 – EXCERTO 3 – AM3R (Reescrita)

AM3R (1ª escrita): PONZIO (2010) por sua vez, aponta que **o ato de questionar não é cultuado nos espaços de aprendizagem**, incluindo o acadêmico, fazendo com que tudo que é apresentado seja tomado como verdade absoluta e não passível de questionamento.

AM3R (Reescrita): **As duas autoras também partem das proposições de Ponzio (2010)**, o qual denuncia que **o ato de questionar não tem espaço nos ambientes acadêmico**, fazendo com que tudo que é apresentado seja tomado como verdade absoluta e não passível de questionamento.

Fonte: autoria própria (2021).

SILVA, D. P.; MIRANDA, M. A. S.

Após a orientação e a reflexão acerca da sua primeira escrita, AM3R pondera e modifica os sentidos antes postos nos trechos iniciais em negrito. Abre o discurso dando voz a leitura feita pelas autoras sobre Pônzio (2010), o que antes figurava que sua leitura era direta desse autor e não por intermédio de Barbosa e Fabiano-Campos (2014):

Escrita: “PONZIO (2010) por sua vez, aponta que o ato de questionar...”

Reescrita: “As duas autoras também partem das proposições de Ponzio (2010), o qual denuncia que o ato de questionar...”

AM3R modifica o sentido anterior do termo “**cultuado nos espaços de aprendizagem**” e substitui por “**não tem espaços nos ambientes acadêmicos**”. Dessa forma, sua reescrita está mais concisa e objetiva quanto a anterior, pois é perceptível que agora ele procura não se comprometer em reproduzir termos e jargões lidos e dos quais não domina, reformulando o enunciado com seu próprio vocabulário de conhecimento, restringindo seu olhar para o espaço acadêmico.

Assim, verifica-se a partir dessa reescrita um dizer que se aproxima da incorporação do texto lido, que também revela que o autor buscou aprender a responsabilizar-se sobre aquilo que enuncia. É perceptível que, mesmo após os apontamentos feito pelo professor, o aluno intenta não se arriscar nas paráfrases das autoras lidas (o que se nota ao comparar a primeira escrita com a segunda), aspecto constatado pela supressão das ideias da primeira escrita, no que é reescrito apenas dando a voz devida ao outro, com ideias mais objetivas e curtas. Porém, isso não indica uma escrita que procura mobilizar novos sentidos, pelo contrário: pode acabar por se imobilizar, ao que podemos registrar como uma possível reprodução do já dito.

Considerações Finais

Este trabalho procurou fazer uma reflexão sobre a escrita de graduandos para perceber como é construída a escrita do aluno, e conseqüentemente, como ela se desenvolve durante a movimentação de vozes. Procuramos, através das análises, mostrar a necessidade (e a importância) de trabalhar o ensino da escrita através de reescritas orientadas, pois só assim o aluno pode efetivamente chegar a se apropriar do

ISSN: 2359-1064

SILVA, D. P.; MIRANDA, M. A. S.

conhecimento e conseguir marcar seu lugar no processo de enunciação. Dessa forma, ele não estará destinado a apenas reproduzir a palavra do outro, mas a tentar produzir centelhas de palavras que possa chamar de suas, ou melhor, maneiras singulares de movimentar-se na escrita ao articular vozes.

Elencamos as análises aqui mostradas porque elas apontam para a recorrência do aluno em marcar o outro na sua escrita, ratificando que a construção da escrita acontece no limiar do interdiscurso. Toda escrita necessariamente tende a movimentar vozes: saber harmonizá-las se faz necessário. Ao reescrever as palavras do outro, a forma-sujeito da qual mencionamos se mostra nos momentos de paráfrase, como também nas reescritas das ressignificações de termos que alteram os sentidos antes postos, confirmando que o sujeito se constitui pelos esquecimentos que o atravessam.

Além disso, os movimentos parafrásticos que trabalhamos demonstram essa ocorrência, em razão deles acontecerem ora por equivalência, ora por sinonímia e ora por reformulação, assegurando que toda tentativa de produzir escrita passa pela construção de paráfrases. Por isso, saber (re)construir o já dito é de suma importância na formação acadêmica.

Assim, para nos constituirmos como sujeitos produtores de discursos, é impreterível a devida apropriação do conhecimento que lemos e escrevemos, visto que, a partir dessa prática, o sujeito entrelaça experiências e ideologias, o que marca sua escrita de forma singular.

Destarte, podemos explicar que a primeira escrita do aluno está mais voltada para a reprodução e a incorporação da palavra do outro; já nos processos de reescrita, conseguimos verificar certa mobilização na procura de gerenciar vozes e de se responsabilizar pelo dito, o que configuramos em um trabalho realizado com a sua escrita que pode se aproximar em determinados momentos de uma escrita mobilizadora de conhecimento. Entretanto, os excertos não chegam a materializar de fato este objeto do qual mencionamos de forma transparente.

Procuramos também refletir sobre o ensino acadêmico no contexto da Graduação por entender que durante esse momento se faz relevante a inserção do aluno nas práticas de pesquisas, em virtude dos estudos aqui mostrados ratificarem a incubência de uma constante reprodução sobre a palavra do outro sem uma verdadeira apropriação devida dos conceitos mobilizados. É apenas no processo de reflexão da própria escrita que a apropriação do conhecimento acontece.

SILVA, D. P.; MIRANDA, M. A. S.

Portanto, reafirmamos a nossa hipótese de que, quando o aluno opera um trabalho de leitura e de escrita implicadas com o conhecimento, a escrita na qual chamamos de mobilizadora pode se revelar nessas produções como um efeito discursivo nos enunciados, podendo ser cotejados pelas formas da língua. Assim, nessa procura de dar voz ao outro, o aluno pode procurar não apenas a harmonização de suas palavras, mas também a aprendizagem necessária para compreender que é no jogo discursivo que ocorre a negociação das palavras, pela movimentação de sentidos. E, para que isso ocorra, a reflexão da própria escrita precisa acontecer.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, J. A. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Caderno de Estudos Linguísticos**. Campinas, n.19, p.25:42, jul./dez. 1990.

BARBOSA, Marinalva Vieira; FABIANO-CAMPOS, Sulemi. A difícil arte de dialogar com a palavra do outro para produzir palavra própria. **Revista Interdisciplinar**. Ano IX, v.20, jan./jun. 2014, Itabaiana/SE, p. 35-46.

BARZOTTO, V. H.; ALMEIDA, S. A pesquisa na universidade: uma questão de leitura. In: BARZOTTO, V. H.; RIOLFI C. R.; ALMEIDA, S. (orgs.). **Leitura e escrita: impasses na universidade**. São Paulo: Paulista, 2013. p. 73-90.

BARZOTTO, V. H.; BARBOSA, M. V. (orgs.). **Leitura, Escrita e pesquisa em Letras: análise do discurso de textos acadêmicos**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

BARZOTTO, V. H. Lições da coragem: o inferno da escrita. In: RIOLFI, C. R.; BARZOTTO, V. H. (orgs.). **O inferno da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 33-46.

BERNHEIM, C. T.; CHAUÍ, M. S. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre Educação Superior**. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422>. Acesso em: 12 set. 2018.

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. *Diário oficial da União*, seção 1, Brasília, 2020, p. 39. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 01 set. 2020.

FABIANO, S. **Pesquisa na Graduação: a escrita do gênero acadêmico**. Cáceres: Unemat Ed., 2004.

FABIANO, S. **A prática da pesquisa como sustentação da apropriação do conhecimento na Graduação em Letras**. 2007. 210 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo, 2007.

FUCHS, C. A paráfrase linguística: equivalência, sinonímia ou reformulação? **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, Trad. João Wanderlei Geraldi, n. 8, p. 129-134, 1985.

SILVA, D. P.; MIRANDA, M. A. S.

GRIGOLETTO, M. Lições do Modelo: a escrita que engessa e a que mobiliza In: RIOLFI, C. R.; BARZOTTO, V. H. (orgs.). **O inferno da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 91-105.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Decreto nº 29. 524, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre medidas temporárias para o enfrentamento da Situação de Emergência em Saúde Pública provocada pelo novo Coronavírus (COVID-19). **Diário oficial do Rio Grande do Norte**, Natal, 2020. Disponível em: <http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/gac/DOC/DOC000000000227149.PDF>. Acesso em: 01 set. 2020.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Elaborado no Instituto Antonio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em Análises do Discurso**. 3. ed. Campinas: Pontes; Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MIRANDA, M. A. S. **Efeitos de sentido das não coincidências do dizer na escrita acadêmica**. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Orlandi *et al.* Campinas: Unicamp, 1997.

RIBEIRO, J. B. **Formas linguísticas no processo da escrita dos pesquisadores em dissertações de Mestrado**: negociação de vozes. 2017. 209 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

RIOLFI, C. Ensinar a escrever: considerações sobre a especificidade do trabalho da escrita. **Leitura: Teoria & Prática**. Revista da Associação de Leitura do Brasil, v. 40, p. 47-51, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN. *Resolução nº 023/2020-CONSEPE, de 01 de junho de 2020*. Dispõe sobre a regulamentação, em caráter excepcional, da oferta de componentes curriculares e de outras atividades acadêmicas, no formato remoto, em função da suspensão das aulas e atividades presenciais em decorrência da pandemia do novo Coronavírus – COVID-19. Natal: UFRN, 2020a. Disponível em: https://ufrn.br/resources/documentos/calendarioacademico/periodo_letivo_suplementar_excepcional.pdf. Acesso em: 01 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN. *Resolução nº 038/2020-CONSEPE, de 25 de agosto de 2020*. Aprova alteração do anexo da Resolução nº 031/2020-CONSEPE, de 16 de julho de 2020, que dispõe sobre a regulamentação para a retomada das aulas dos cursos de Graduação do Período Letivo 2020.1, durante a suspensão das atividades presenciais em razão da pandemia da COVID-19. Natal: UFRN, 2020b. Disponível em: http://www.sistemas.ufrn.br/download/sigaa/public/calendario_universitario.pdf. Acesso em: 01 set. 2020.

VIEIRA, J. A. **A escrita do texto acadêmico na Graduação: modos de utilização de conceitos teóricos de uma área de conhecimento**. 2013. 119 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

SILVA, D. P.; MIRANDA, M. A. S.

Como citar este artigo (ABNT)

SILVA, D. P.; MIRANDA, M. A. S. **Escritas que mobilizam saber: articulações de vozes para a produção de conhecimento.** Revista Iniciação & Formação Docente, Uberaba, MG, v. 8, n. 1, p. XXX-XXX, 2021. Disponível em: <inserir link de acesso>. Acesso em: inserir dia, mês e ano de acesso. DOI: inserir link do DOI.

Como citar este artigo (APA)

SILVA, D. P.; MIRANDA, M. A. S. (2021). **Escritas que mobilizam saber: articulações de vozes para a produção de conhecimento.** Revista Iniciação & Formação Docente, X(X), XXX-XXX. Recuperado em: inserir dia, mês e ano de acesso de inserir link de acesso. DOI: inserir link do DOI.

Recebido em: 18/02/2021

Aprovado em: 20/07/2021

Publicado em: 01/07/2021



INICIAÇÃO
&
FORMAÇÃO
DOCENTE

ISSN: 2359-1064

