

Modos de apropriação e produção de conhecimento na universidade: uma análise da escrita acadêmica em dissertações do ProfLetras

Modes of acquiring and producing knowledge within the university: an analysis of academic writing in dissertations by students of Profletras

*Valnecy Oliveira Correa Santos**
valnecy.correa@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

*Sulemi Fabiano Campos***
sulemifabiano@yahoo.com.br
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

RESUMO: Neste texto, realizamos uma abordagem acerca da escrita acadêmica, compreendida como ponto de articulação entre o linguístico e discursivo. Utilizamos como referência conceitos da Análise de Discurso, enquanto teoria e metodologia de leitura, à qual associamos os princípios do método indiciário. O *corpus* foi constituído por seis dissertações do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), nas quais analisamos os processos de articulação de enunciados no texto, mais especificamente, arranjos sintáticos e discursivos. Com base na análise, dialogamos sobre as formas de apropriação do discurso, compreendidas como modos de dizer o dizer do outro. A leitura-escritura do *corpus* permitiu constituir três formas de apropriação – performativa, retórica e de conhecimento. A presença mais expressiva das duas primeiras indicou a existência, nos textos analisados, de uma escrita protocolar, em que o dizer citado se mantém distante do sujeito que cita por assimetria, sob a ideologia de que naquele está a verdade buscada por este.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita acadêmica. Discurso. Apropriação. Escrita protocolar.

* Graduada em Letras - Português/Inglês pela Universidade Federal do Maranhão, em 2008. Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Piauí. Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com estudos na linha de Linguística Teórica e Descritiva, com foco nos estudos do texto e do discurso. Professora Universidade Federal do Maranhão. Líder do Grupos de Estudos e Pesquisas sobre o Sujeitos e suas práticas de Leitura e Escritura (GESLE). Membro do Grupo de Pesquisa em Estudos do Texto e do Discurso (GETED) e do Grupo de Pesquisa, Ensino, Leitura e Escrita (GPELE).

**Graduada em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Alto Araguaia. Mestrado e Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora do Departamento de Letras, do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem e do Mestrado Profissional - ProfLetras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Líder do Grupo de Pesquisa em Estudos do Texto e do Discurso - GETED.

ABSTRACT: In this text, we carry out an approach to academic writing, understood as a point of articulation between the linguistic and the discursive. As a reference we use concepts from Discourse Analysis, as theory and methodology of reading, to which we associate the principles of evidentiary reading. The corpus was comprised of six Professional Master's theses in Letters (Profletras), in which we analyze the processes of articulation of enunciations in the text, more specifically, syntactic and discursive arrangements. Based on the analysis, we dialogue about the forms of appropriation of discourse, understood as modes of saying the speech of the Other. The reading-writing of the corpus allowed us to construe three forms of appropriation – performative, rhetorical, and knowledge. The more expressive presence of the first two indicated the existence, in the texts analyzed, of protocol writing, in which the cited speech is kept far apart from the subject it cites by assymetry, upholding the ideology that in it is the truth it seeks.

KEYWORDS: Academic writing. Discourse. Appropriation. Protocol writing.

Introdução

Ao escrever sobre a escrita, a primeira pergunta que nos vem à mente é sobre o que é saber escrever. Tal pergunta conduz-nos a diferentes respostas. Em uma perspectiva, pensamos o ato de escrever como saber articular elementos linguísticos, de forma a encadear proposições, a fazer com que elas constituam um texto. Em outra, pensamos escrever como um ato sociocognitivo que envolve acionar conhecimentos de diversas ordens. Nesse aspecto, as leituras definem o bom escritor. Uma terceira definição aponta o escrever como ação que envolve esses dois pontos, de maneira que podemos concluir que, para escrever, é preciso conhecimento linguístico e também ter o que dizer acerca do mundo e das coisas.

Nesse conjunto de reflexões, escrever apresenta-se como um ato de reconstrução, no qual o sujeito materializa aspectos da realidade que lhe foram apresentados ao longo de sua constituição social. É um processo que relaciona a existência de um mundo exterior, material, em que sujeitos produzem conhecimentos, e de um mundo interior, no qual, a presença do conhecimento cria a ilusão de que o sujeito é fonte do dizer (PÊCHEUX, 2009). Escrever, então, é repetir, com a astúcia de tornar o repetido diferente. Há, portanto, um processo de constituição do dizer que vai do exterior para o interior e volta ao exterior, sempre mediado pela linguagem.

Escrever é, assim, reconstrução, um processo de dizer que é sempre novo, por ser ato enunciativo (BENVENISTE, 1995); “é sempre apagar o já escrito. Compor, recompor” (SCHNEIDER, 1990, p.132). É uma dezescrita: “acrescentar algo novo, que

ainda não foi escrito ou dito agenciando múltiplas vozes, sem perder de vista que a contribuição daquele que escreve precisa estar manifesta” (RIOLFI; BARZOTTO, 2014, p. 11). Nessas perspectivas, na reconstrução há criação. A escrita é compreendida como a materialização do dizer, local povoado por muitas vozes e ecos; o ponto de articulação entre o linguístico e o discursivo.

Isso implica compreender que escrever segue, ao mesmo tempo, um sistema, uma estrutura que coloca a escrita numa perspectiva sincrônica e garante condições de estabilidade, como se a escrita congelasse o dizer; e uma historicidade, que a coloca numa perspectiva diacrônica, na ordem do instável, uma vez que envolve a mudança, a variação e, principalmente, o uso linguístico, fatores que mantêm relação intrínseca entre o dizer e o já dito.

Esses aspectos eliminam a concepção de escrita como registro do pensamento individual, bem como da língua como instrumento de comunicação, colocando a presença da estrutura como algo que engendra a continuidade, a repetição de elementos linguísticos, mas que também engendra a descontinuidade, por meio da qual se constroem os efeitos de sentido, percebidos na individualidade de cada ato de dizer. Não reiteramos a individualidade marcada pela presença de um sujeito cognoscente que age por si só, mas aquela em que o sujeito é sócio, cultural e historicamente situado e que, ao escrever, o faz como um processo de apropriação.

Com base nessa concepção, este texto objetiva analisar, por meio das materialidades textuais, a escrita de sujeitos professores de língua portuguesa da educação básica, em dissertações do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras). A escrita acadêmica tem sido objeto de investigação no Grupo de Pesquisa em Estudos do Texto e do Discurso (GETED), no qual desenvolvemos pesquisas. A escrita de sujeitos professores de língua portuguesa nos desperta atenção, pois pressupomos ser uma escrita que conjuga a experiência do aprender, por estar o sujeito inserido num processo de formação, e a experiência adquirida nas práticas de ensinar, de ser docente. Os excertos foram retirados de diferentes seções da dissertação, as quais serão indicadas nas análises.

Nesta análise, buscamos observar os modos de articulação entre o que é escrito e reconhecido como de outros e o que é escrito e assumido pelo sujeito. Para tanto, além do conceito de *Dezescrita* de Riolfi e Barzotto (2014), utilizamos conceitos formulados por Pêcheux (2009, 2015) tais como articulação, interdiscurso, intradiscurso e apropriação, para este acrescentamos três categorias constituídas no

processo de análise do *corpus* e estudo das teorias, por exemplo, a teoria do Atos de Fala de Austin (1990).

A análise dos dados segue os pressupostos teórico-metodológicos do método de leitura-escritura formulado por Pêcheux (2010, 2015) e considera os passos do método indiciário de Ginzburg (1989, 2007). O *corpus* é constituído por dissertações do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), coletadas em bibliotecas de Instituições de Ensino Superior, conveniadas ao programa. O arquivo foi constituído por excertos de seis dissertações (DP), que fazem parte de um *corpus* de pesquisa constituído por trinta DP. A escolha das DP para compor esse arquivo, considerou apenas o ser parte do *corpus*. Os excertos serão apresentados ao longo do texto, em ordem numérica, para exemplificar os modos de articulação e de apropriação observados durante a leitura e análise do *corpus*.

Este texto está, assim, organizado em três seções, na primeira, analisamos a forma como a articulação se constitui e, por meio dela, os processos discursivos; a segunda traz a análise dos modos de apropriação observados por meio da articulação entre o dizer citado e o apropriado e, na terceira, tecemos considerações sobre o que temos denominado, ao analisar a escrita acadêmica, de escrita protocolar, uma escrita em que o dizer citado se mantém distante do sujeito que cita por assimetria, sob a ideologia¹ de que no dizer do outro está a verdade buscada pelo sujeito.

1 O processo de articulação: arranjos sintáticos e discursivos

O processo de articulação (ou sustentação) está relacionado à forma de organização e ao encadeamento dos enunciados, ao encaixe sintático. A “articulação’ constitui o sujeito em sua relação com o sentido, de modo que ela representa, no interdiscurso, aquilo que *determina a dominação da forma-sujeito*” (PÊCHEUX, 2009, p. 151, grifo do autor). Pensar o processo de articulação em relação à evidência do sujeito e do sentido consiste em compreender esse processo como o responsável pela organização do dizer e, ao mesmo tempo, pelos indícios de que algo falha nessa organização. Para explicar essa proposição, tomamos como exemplo o Excerto 1, que constitui um parágrafo de uma dissertação de mestrado produzida no ProfLetras, a qual passamos a denominar DP1. No excerto, o sujeito afirma:

¹ Ao citar o termo ideologia, partimos da concepção presente em Pêcheux (2009), de que a ideologia constitui o sujeito e não há dizer sem ideologia.

Excerto 1: Observamos, nessa perspectiva, que a aprendizagem da escrita e da leitura não é um fenômeno natural. Trata-se de um rearranjo das estruturas cerebrais para adaptar-se ao sistema simbólico que é a escrita, em que o meio cultural se conforma às capacidades cerebrais. E que a aprendizagem da leitura, em certa medida, exige exercícios de reconhecimento da correspondência do som e da representação gráfica das letras, necessitando de treino (DP1, p. 28-29).

Esse excerto constitui um parágrafo do capítulo de fundamentação teórica da DP1, no qual o sujeito que escreve a dissertação comenta uma citação direta sobre o método fônico, apontado, por ele, como o mais eficaz para a alfabetização. Num trecho da citação, há o enunciado: “Ele [o método fônico] parte do ensino das letras e da correspondência fonética de cada uma delas”. Após a citação, o sujeito afirma: “Observamos, nessa perspectiva, que a aprendizagem da escrita e da leitura não é um fenômeno natural”. Considerando as possibilidades de substituição por equivalência ou por implicação entre elementos (palavras, expressões, proposições), temos entre esses dois enunciados uma relação de implicação, a qual Pêcheux (2009, p. 151) define como:

possibilidade de substituição orientada –, tal que a relação de substituição $A \rightarrow B$ não seja a mesma que a relação $B \rightarrow A$. [...] a relação entre os substituíveis é uma relação de identidade ‘não orientada’, uma vez que os substituíveis só podem ser sintagmatizados por uma meta-relação de identidade.

Nessa relação, a citação direta ocupa a posição de A e o comentário a posição B. Ora, se o método fônico requer o ensino das letras e de suas correspondências fonéticas, por implicação a aprendizagem não é um fenômeno natural. Há, assim, entre os dois enunciados uma relação de meta-identidade, conferida pelo espaço de enunciação, a dissertação. Dessa forma, o sujeito reitera, por meio de uma relação de implicação, o que é apresentado na citação direta. A articulação do dizer de DP1, em relação ao dizer do sujeito da citação direta, marca a identificação daquele ao discurso em defesa do método fônico.

Na sequência, há uma espécie de explicação acerca do que foi afirmado na proposição anterior: “Trata-se de um rearranjo das estruturas cerebrais para adaptar-se ao sistema simbólico que é a escrita, em que o meio cultural se conforma às capacidades cerebrais”. Na terceira proposição do enunciado, o sujeito escreve: “E que a aprendizagem da leitura, em certa medida, exige exercícios de reconhecimento

da correspondência do som e da representação gráfica das letras, necessitando de treino”. Dois termos dessa proposição merecem atenção, ‘e’ e ‘em certa medida’, pois eles trazem indícios de que, na articulação dessa proposição com a anterior, algo destoa daquilo que o sujeito vem buscando articular em seu texto.

O ‘e’, conjunção aditiva utilizada para coordenar termos e/ou orações, em posição inicial, marca o inesperado, uma vez que o final da proposição anterior não se concretiza. A posição do ‘e’ descaracteriza a pausa feita, no final da proposição anterior. Entendemos que esse termo marca a interferência do sujeito da enunciação na articulação do dizer, como se, por uma “lembrança” repentina, algo ainda precisasse ser dito acerca do que vinha sendo comentado.

Quando associamos a forma de utilização da conjunção ‘e’ ao sentido que o termo ‘em certa medida’ confere à proposição, observamos a presença de um outro discurso atravessando o dizer de DP1. Assim, se nas duas proposições anteriores, ele reitera o que está posto na citação direta, o uso desse termo modifica esse quadro, pois modaliza o dizer e, com isso, altera o sentido. É como se o sujeito dissesse que a aprendizagem da leitura envolve mais que exercícios de reconhecimento da correspondência do som e da representação gráfica das letras. Esse atravessamento interdiscursivo abala a harmonia que o sujeito vinha estabelecendo com o discurso em favor do método fônico, marcando uma espécie de desidentificação do sujeito com esse discurso e, ao mesmo tempo, a sua identificação com um outro discurso. Nesse ponto, há um deslocamento entre o dizer presente na citação direta e o dizer do sujeito que escreve a dissertação.

A articulação, enquanto elemento do interdiscurso, está, segundo Pêcheux (2009), diretamente relacionada ao discurso-transverso. O uso do termo ‘em certa medida’ que analisamos a pouco, pode ser considerado uma marca de discurso-transverso.

Essa relação também pode ser materializada, tomando como referência o Excerto 2 de uma dissertação do ProfLetras, que passamos a denominar DP2, seguindo o parâmetro utilizado para referir-se a primeira dissertação analisada (DP1). O excerto é parte do capítulo de fundamentação teórica do trabalho, no qual o sujeito escreve sobre os tipos de leitura.

Excerto 2: Em contraposição à leitura em voz alta, temos a leitura dita silenciosa em que não há qualquer verbalização do texto, ou seja, o texto deve passar por processos mentais que (re)construirão seu sentido (DP2, p. 19).

Tal como fez Pêcheux (2009, p. 152), ao exemplificar a ocorrência do discurso-transverso, consideramos o par leitura em voz alta / leitura dita silenciosa, no contexto da primeira parte dessa sequência. Nesse par, embora o referente leitura esteja presente nos dois termos, a relação de identidade entre eles é rompida pelos determinantes “em voz alta” e “dita silenciosa”, que indicam formas diferentes de leitura.

Para estabelecer uma relação entre eles, no enunciado, foi preciso um encadeamento, um encaixe sintático. A expressão “em contraposição a” cumpre essa função no enunciado e, ao mesmo tempo em que relaciona os dois tipos de leitura, marca o estabelecimento de sentido entre essas duas partes, indicando uma oposição entre elas. A forma verbal “temos” é outro termo com função de encaixe, por meio do qual se marca a existência da “leitura dita silenciosa”, no enunciado.

Postas em relação, a “leitura em voz alta” e a “leitura dita silenciosa”, é a segunda que passa a ser topicalizada no enunciado, por meio de sua definição: “em que não há qualquer verbalização do texto, ou seja, o texto deve passar por processos mentais que (re)construirão seu sentido” (p. 19). O termo colocado entre leitura e silenciosa deixa indícios de que o sujeito da enunciação não concorda integralmente com a existência da leitura silenciosa e representa uma espécie de “tomada de posição”, como se ele questionasse: há realmente leitura silenciosa? Essa “tomada de posição” apresenta-se como um efeito de pré-construído; é como se um discurso-outro² atravessasse o dizer, interferindo ou modificando o sentido do que vinha sendo enunciado.

São essas formas de encadeamento que marcam a presença do discurso-transverso, uma vez que trazem para a linearidade do enunciado, por meio da articulação, elementos que garantem o funcionamento do discurso. Há, nos exemplos, a presença de um sujeito, interpelado como sujeito-responsável por arquitetar seu dizer, mas, ao mesmo tempo, controlado por uma forma-sujeito, ou seja, controlado por sua constituição sócio-histórica. O efeito do discurso-transverso corrobora, assim,

² Termo utilizado com base em Pêcheux (2015).

para a compreensão de que o sujeito transita por diferentes discursos, apropria-se deles e, em função disso, pode, num espaço enunciativo, ocupar mais de uma posição.

A relação entre o discurso-transverso e a articulação encontra-se no eixo do intradiscurso que consiste no “funcionamento do discurso com relação a si mesmo” (PÊCHEUX, 2009, p. 153). Trata-se da relação do sujeito com o dizer, no qual se cria o efeito-sujeito, a impressão de que o sujeito é o responsável absoluto pelo que diz.

O pré-construído e a articulação intervêm na estruturação do enunciado, ao mesmo tempo em que intervêm na constituição do sujeito, sendo ele já sujeito. É na relação entre essas partes, por meio dos arranjos que o sujeito faz com a língua, que o discurso ganha materialidade. É por meio da articulação que se pode observar a relação do sujeito com os conhecimentos e dizeres que ele mobiliza ao escrever.

2 Modos de dizer o dizer do outro: a apropriação

Ao tematizar a escrita e tomar como objeto de análise a escrita de dissertações do ProfLetras, focamos na escrita acadêmica, partindo do pressuposto de que, pelo viés científico que lhe é conferido, o sujeito que escreve sempre parte de um já dito, de um ponto em que o conhecimento recebeu um *status* de ciência. Nessa perspectiva, na escrita acadêmica, convencionou-se estruturar o dizer tendo como parâmetro o dizer do outro, “o estado da arte”. Tal formato implica compreender a escrita como atitude de leitura, o dizer é circunscrito por outros dizeres, a leitura é ponto de partida para uma ação, na qual o esperado é que ela seja ponte para a construção de um novo dizer a partir da experiência com o dito. O esperado é que a escrita acadêmica seja deescrita, ação que, na perspectiva de Riolfi e Barzotto (2014) acrescenta algo novo no dialogo com o já dito.

Com base nessa concepção e tendo como referente Austin (1990), segundo o qual dizer é fazer, compreendemos a materialidade linguística, a articulação, as formas de encaixe como possibilidades para observar as atitudes de leitura na escrita, bem como a forma como essas atitudes constituem formas de apropriação. Assim, a análise dos modos de articulação permitiu categorizar três formas de apropriação: apropriação performativa; apropriação retórica; apropriação de conhecimento.

2.1 Apropriação performativa

A apropriação performativa ocorre quando o sujeito que escreve reitera o dizer de outro, por meio de uma proposição performativa (AUSTIN, 1990), apresentando-o como eco de sua própria voz, uma verdade a ser seguida. A proposição performativa, segundo Austin (1990), constitui, no dizer, uma ação. O Excerto 3, coletado em uma das dissertações do ProfLetras (doravante DP3) traz um enunciado que exemplifica esse tipo de apropriação.

Excerto 3: Koch e Elias (2009), por sua vez, ao discutirem a escrita com foco na interação, ressaltam que o ato de escrever exige do produtor a ativação do conhecimento e a mobilização de diversas estratégias. Para essas autoras, [citação maior de três linhas]
Assumimos em nosso trabalho esse mesmo ponto de vista sobre a escrita, pois, de fato, durante o processo de produção de textos, o escritor vale-se de seus conhecimentos armazenados na memória relacionados à língua, ao saber enciclopédico, a práticas interacionais (DP3, p. 26).

No Excerto 3, estão presentes três parágrafos que foram coletados no capítulo de fundamentação teórica de DP3: no primeiro, o sujeito traz para a dissertação a concepção de escrita como interação, presente em Koch e Elias (2009); no segundo, faz uma citação direta que mantém o tópico em questão; o terceiro parágrafo contém a sentença performativa, na qual o sujeito de DP3 utiliza a primeira pessoa do plural do verbo assumir.

Ao dizer que assume o mesmo ponto de vista sobre a escrita presente em Koch e Elias (2009), o sujeito não apenas declara uma identificação, como também realiza uma “tomada de posição” em relação ao que foi apresentado nos dois outros parágrafos e se compromete com ela, tornando o dizer do Koch e Elias (2009) uma espécie de eco de sua própria voz. Essa ação é reforçada pela partícula conectiva “de fato”, que reitera, na ação, o que disseram as autoras citadas.

Outro exemplo dessa forma de apropriação pode ser observado no Excerto 4 que segue:

Excerto 4: Diante do que foi discutido, torna-se evidente que a sequência didática é um processo de essencial importância no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, uma vez que permite uma interação entre vários elementos: professor – aluno – texto (gênero textual).
Tal interação possibilita uma mudança de práxis docente, bem como um novo olhar do aluno sobre seu papel no mundo. As atividades que vamos propor, as quais envolverão referenciação, progressão temática e o gênero artigo de opinião estão organizadas no capítulo a seguir (DP4, p. 62).

O Excerto 4 contém os dois últimos parágrafos da última seção do capítulo de metodologia de uma dissertação (DP4), no qual a sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly é a temática do trabalho. Nas duas seções que compõem o capítulo, DP4 cita direta e indiretamente Dolz, Noverraz e Schneuwly e apresenta a sequência didática por meio do esquema modular, com o reforço visual da imagem construída pelos autores.

A apropriação performativa começa a ser percebida por meio da expressão “Diante do que foi discutido”, utilizada para retomar o que foi apresentado no capítulo, indicando a conclusão, apresentada na proposição performativa: “torna-se evidente que a sequência didática é um processo de essencial importância no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa”. A ação do sujeito se mostra por implicação: se é evidente que a sequência didática é um processo de essencial importância no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, DP4 utiliza a sequência didática. Nessa relação, por meio dessa “tomada de posição” do sujeito, o que foi dito pelos autores citados passa a representar também o dizer de DP4.

Além das formas apresentadas nos excertos 3 e 4, são frequentes, no *corpus* analisado, casos de apropriação performativa, observados por meio dos verbos concordar, admitir, utilizar, aderir, adotar, seguir etc. Trata-se de uma forma de apropriação em que a relação entre o discurso citado e o sujeito que o cita é assimétrica, a voz considerada teórica é superior à voz que a cita. O sujeito da escrita adere ao que é proposto pelo outro.

2.2 Apropriação retórica

A apropriação retórica ocorre quando o sujeito utiliza-se de recursos linguísticos para reconstruir o dizer do outro. Trata-se de uma ação que “conserva” o que foi dito pelo autor citado ou reconstrói por sumarização uma de suas partes. Na reconstrução, o sujeito marca uma “tomada de posição” por reiteração. O Excerto 5 coletado de uma das dissertações analisadas (DP5 a partir desse ponto) é exemplo desse tipo de apropriação.

Excerto 5:

Enunciado 1: Para Vygotsky (2000), a aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento da criança, de modo que as funções superiores do indivíduo originam-

se na relação dele com o contexto sociocultural e dependem dos processos de aprendizagem. Isso significa que é o próprio processo de aprendizado que faz os seres humanos se constituírem, gerando estruturas mentais superiores. Segundo o autor, as pessoas, ao internalizarem os processos de interação social e objetos/conceitos da cultura constroem o saber de fora para dentro. Isto é, o sujeito interage socialmente e, a partir dessa interação dele com os demais e consigo mesmo, ele internaliza conhecimentos, papéis sociais e forma sua própria consciência (DP5, p. 13).

Enunciado 2: Leffa (1996) a define [define a leitura], em uma acepção ampla, como um processo de representação no qual se olha para determinado objeto ou conceito e veem-se outras relações ativadas pelo conhecimento de mundo que cada pessoas carrega consigo. Nas palavras do autor, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra” (LEFFA, 1996, p. 10). Além disso, o ato de ler processa-se por meio da linguagem verbal e de sinais não linguísticos. Assim, para que, de fato, haja leitura, faz necessário o processo de triangulação, como observa Leffa [segue outra citação direta maior de três linhas] (DP5, p. 15)

O Excerto 5 é constituído por dois enunciados coletados no capítulo de fundamentação teórica de DP5. Nos dois enunciados, o sujeito inicia o parágrafo com citação indireta, no primeiro, cita Vygotsky (2000) e, no segundo, Leffa (1996). No enunciado 1, os conectores “Para” e “Segundo” marcam o início da citação. Já as expressões “Isso significa que...” e “Isto é”, localizadas, respectivamente, no início do segundo e do quarto período, indiciam a presença do dizer de DP5, sujeito que escreve a dissertação.

Ao reconstruir o dizer atribuído a Vygotsky (2009), DP5 retoma “processos de aprendizagem” com a expressão “próprio processo de aprendizado”, que passa a ser o tópico discursivo do período; substitui “desenvolvimento da criança” por “os seres humanos se constituem”. Lembremos que constituir é um verbo semanticamente ligado a desenvolvimento, ser humano apresenta-se como hiperônimo de criança; substitui “as funções superiores do indivíduo originam-se” por “gerando estrutura mentais superiores”. Assim, as funções superiores do indivíduo são as funções mentais que caracterizam o comportamento humano, de modo que gerar e originar são verbos que pertencem ao mesmo campo semântico. Essas formas típicas de substituições lembram a atividade de sumarização na escrita de resumos. Assim, ao relacionar esses dois períodos do enunciado 1, observamos que DP5 reconstrói a citação indireta, por meio de associação de significados, sem acrescentar informações ao discurso relatado, ao dizer teórico. Há fidelidade ao conteúdo do dizer citado, ocorrendo apropriação retórica.

No enunciado 2, o discurso relatado é uma reconstrução da citação direta. O parágrafo inicia com a referência a Leffa (1996), seguida de uma citação indireta, contendo uma definição de leitura atribuída ao autor. Tanto na citação indireta, como na direta, ao relacionar o primeiro e o segundo período do parágrafo, a leitura é definida como representação. O que DP5 realiza, com base na citação direta e com base no texto citado, é uma reconstrução, uma espécie de tradução do que diz Leffa na citação direta. O período que segue inicia com a expressão “Além disso” que indicia um acréscimo ao que foi dito na citação direta e na indireta, mas esse acréscimo não ocorre, porque DP5 segue retomando o que Leffa (1996, p. 11) apresenta em seu livro, conforme mostra a citação que segue: “Embora a leitura, na acepção mais comum do termo, processa-se através da língua, também é possível a leitura através de sinais não-linguísticos”. O conectivo “Assim”, que introduz a conclusão do parágrafo, antecipa o que estará posto na citação que seguirá no texto, reiterando o dizer do autor citado. Nesse caso, a apropriação retórica apresenta-se como um apagamento de DP5 no texto, uma vez que ele aciona o discurso-outro, mas apenas o traduz, reitera.

2.3 Apropriação de conhecimento

Já na apropriação de conhecimento, o sujeito utiliza o dizer do outro para constituir seu dizer, ou seja, há acréscimo, substituição e/ou rearranjo. O Excerto 6 coletado na dissertação 6 (DP6) desta análise representa um exemplo desse tipo de apropriação. Segue:

Excerto 6: Assumir a linguagem como atividade constitutiva implica conceber o texto como algo que também se constitui em um processo e de forma compartilhada entre os interlocutores. Implica compreender o texto como unidade básica da interlocução. Nessa perspectiva, “o texto é o produto de uma atividade discursiva onde *alguém diz algo a alguém*” (GERALDI, 2013, p. 98). Buscando dizer isso em outras palavras, poderíamos argumentar que, imanente a todo ato de interação, há a constituição de um texto seja ele oral ou escrito, seja ele uma soma das múltiplas formas de linguagem (DP6, p. 30).

O Excerto 6 contém o primeiro parágrafo de uma seção do capítulo de fundamentação de DP6. Na seção anterior, DP6 tratou sobre as concepções de linguagem, declarando adesão à concepção de linguagem como atividade

constitutiva. O parágrafo em análise retoma a seção anterior. No primeiro período, DP6 associa o conceito de linguagem como atividade constitutiva ao de texto “como algo que também se constitui”. A citação direta é inserida no parágrafo como um elemento que o compõe para a constituição de um conceito de texto. No último período, por meio da expressão “Buscando dizer isso em outras palavras”, DP6 formula uma proposição que retoma não apenas a citação direta, mas os três períodos que a antecedem. Há, nessa tessitura, deslocamentos e aproximações. O sujeito que escreve aproxima-se do dizer citado, mas não se mantém atrelado a ele, relaciona o que ele diz a outros conhecimentos, como mostra as coordenadas “seja ele oral ou escrito, seja ele uma soma das múltiplas formas de linguagem”. Nessa retomada, interliga o que vinha abordando na seção anterior, acrescentando uma proposição. A apropriação de conhecimento, nesse caso, não se mostra por um elemento novo que é inserido no texto, mas por meio do engendramento feito e marcado, principalmente, pela expressão “Buscando dizer isso em outras palavras”, o que envolve retorno a um já dito e o cruzamento de informações.

Um outro exemplo de apropriação de conhecimento pode de ser observado no Excerto 7 retirado também de DP6. Segue:

Excerto 7: Trata-se de uma concepção de leitura muito singular, a qual Larrosa (2004) orienta não se tratar de uma ação intencional, no sentido de conceber a leitura como uma prática que resulta em saber o que está posto no texto. Leitura é produção de sentido, é “produção regulada de textos (orais ou escritos) com base em um texto principal e em torno dele” (LARROSA, 2004, p. 100). “Ler é escrever, conversar, mas não sobre o texto e sim sobre o mundo, sobre a vida, sobre o que somos e o que nos acontece” (LARROSA, 2016, p. 170).

Nesse ponto, podemos interligar o que vimos defendendo: o texto é ponto de encontro entre interlocutores. Um encontro em que vazios devem ser preenchidos. Para tanto, o leitor e suas palavras precisam estar à altura das palavras do texto. O resultado desse encontro é a leitura, como produção de textos, como compreensão, resposta.

O Excerto 7 é constituído por dois parágrafos que foram coletados na terceira seção do capítulo de fundamentação teórica de DP6. No capítulo, DP6 apresenta as concepções de linguagem, depois as de textos e, na seção em que estão esses dois parágrafos, trata sobre a concepção de leitura. Em cada uma dessas seções, o sujeito que escreve DP6 marca uma “posição”. No primeiro parágrafo do Excerto 7, DP6 apresenta a concepção de leitura presente em Larrosa, citando duas obras do autor. No segundo, o aporte em Larrosa é utilizado para interligar a concepção de texto

assumida na seção anterior à concepção de leitura que ora apresenta. Nesse parágrafo, os deslocamentos e as relações estabelecidas por DP6 mostram-se por meio da forma como relaciona os conceitos e concepções presentes em seu texto aos apresentados por Larrosa. O último período conclui essa relação. Nele, DP6 escreve: “O resultado desse encontro [do leitor com o texto] é a leitura, como produção de textos, como compreensão, resposta”. A forma como esse sujeito organiza os parágrafos (Excerto 6 e 7), articula a palavra do outro à sua palavra, fazendo com que a apropriação seja diferente “do passeio pelo espelho” (PÊCHEUX, 2009, p 206) e insere sua escrita numa atividade de apropriação.

O que mostra a escrita sobre a produção de conhecimento

A leitura e análise das seis dissertações aqui citadas favorecem a constituição de um retrato que nos possibilita a constituição de indícios sobre as formas de escrita acadêmica e sobre a apropriação de conhecimento. Nesse ponto, compreendemos que um retrato não alcança a totalidade da cena, consideramos, como Pêcheux (2014), as seis dissertações citadas como um exemplar dentro de um conjunto de recorrências que irrompem no espaço da repetição discursiva. Assim, antes de apresentar esses indícios, tendo como referência as duas seções anteriores, convém apresentar o que compreendemos como produção de conhecimentos.

Quando partimos da concepção de que os indivíduos constituem-se sujeito no convívio social e que tudo o que é dito é efeito de interdiscurso, parte de um já-dito, compreendemos a produção de conhecimentos como um processo que envolve articulação e apropriação.

A articulação implica o modo como o sujeito mobiliza o conhecimento adquirido ao longo de sua trajetória. Nesse ponto, a articulação está relacionada diretamente à forma como se diz algo, ou seja, como se usa a língua, como se utiliza o conhecimento. Dependendo da forma como o sujeito escreve, o já-dito pode apresentar-se como reprodução, conforme mostramos ao analisar os casos de apropriação performativa e retórica, ou como escritura, em que o escrever envolve recriação, deescrita, apropriação de conhecimento, “citar de um modo impróprio”, como propõe Schneider (1990, p. 356).

A apropriação, como o próprio nome sugere, é um tomar para si. Isso implica a presença de apropriação em todo ato de escrever, uma vez que o apropriar envolve

“escolha”, interpretação, mobilização de conhecimentos. O que difere os tipos de apropriação é a forma como o sujeito realiza suas escolhas, como ele interpreta e como mobiliza o conhecimento produzido e isso está, diretamente, relacionada à sua formação ideológica, que determina a compreensão sobre o que é o conhecimento produzido.

Quando o sujeito compreende o conhecimento produzido como patrimônio, uma verdade já reconhecida num dado espaço discursivo, a tendência é existir assimetria entre ele e o conhecimento que mobiliza. A tendência é que ele queira associar-se à voz de autoridade. A verdade posta nos livros, por exemplo, é a sua verdade. Essa constituição é observada no modo de apropriação performativa.

No caso de apropriação retórica, a relação entre o sujeito que escreve e o estudioso/teórico que ele cita é ainda mais assimétrica, pois há um apagamento do sujeito que escreve, sua ação consiste em sumarizar, descrever, apresentar o dizer do outro. A escrita, nesse tipo de apropriação, é protocolar. Apresenta-se como uma espécie de selo que é colocado no texto para conferir-lhe legitimidade, como se o sujeito que escreve dissesse: “eu estou filiado a x”. Exemplo disso é a constante referência a Bakhtin, principalmente, nos trabalhos que tratam sobre o ensino de gêneros, referência que consiste em dizer, por exemplo, que o gênero possui forma, composição e estilo; a referência a Isabel Solé e Angela Kleiman quando o assunto é leitura. É protocolar, ainda, por apresentar a referência, o dizer teórico como uma convenção da escrita acadêmica. A citação passa a ser uma forma de legitimar o dizer do sujeito. A relação entre o sujeito que escreve e o conhecimento que traz para o texto não avança, fica restrito a reiteração.

Nessa perspectiva, com base nos excertos apresentados neste texto, compreendemos que a escrita protocolar é algo presente na universidade, talvez por uma constituição ideológica (que sobrevive ao tempo) acerca da ciência/teoria e do que se produz na universidade; talvez porque há formas de controle técnico que condicionam e/ou direcionam a escrita; talvez por existir lacunas na formação do sujeito que escreve; ou talvez porque o sujeito que escreve não encontre espaço para a produção de conhecimento, por esse espaço já está ocupado pela certeza de que tudo já está escrito, de que os livros já foram lidos, já foram comentados e há uma interpretação posta. Certamente, tais hipóteses não trazem respostas, mas fazem pensar, traçar caminhos.

E ao pensar nesses caminhos não se pode deixar de considerar o sujeito que escreve como forma de também compreender a forma dele se posicionar. Aqui, analisamos a escrita de professores inseridos no programa de mestrado, um sujeito que, historicamente, não foi um sujeito de escrita, mas um sujeito de prática. Sua constituição histórica nos faz pensar se a escrita poderia ser diferente. Assim, o propósito não é explicitar não saberes, mas dialogar sobre a formação que se tem oferecido na universidade, a fim de encontrar caminhos para sempre melhorar.

Nessa relação entre o que observamos no *corpus* e as hipóteses levantadas, na impossibilidade de chegar a uma causa precisa (ou todas elas existem e são causa?), defendemos que, ao escrever, o sujeito tenha uma postura arredia frente as verdades que lhes são apresentadas, a partir da qual busque as arestas. Reivindique o direito à palavra. Isso implica busca mas também maturidade. Tal postura mostrou-se como um caminho para a escrita própria, pois, somente assim, haverá produção de conhecimento que se espera.

REFERÊNCIAS

AUSTIN, J. L. *Quando o dizer é fazer: palavras e ação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1995.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, Carlo. *O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

PECHEUX, Michel. *Semântica e discurso*. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2009.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010. p. 49-59.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 7. ed. Campinas – SP: Pontes, 2015.

RIOLFI, C. R.; BARZOTTO, V. H. (Org.). *Dezescrita*. São Paulo: Paulistana, 2014.

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

Recebido em 15/10/2022

Aceito em 26/01/2023

Publicado em 27/01/2023