



# MACABÉA

REVISTA ELETRÔNICA DO NETLLI  
ISSN 2316-1663

VOLUME 9, NÚMERO 1 | JAN-MAR 2020

## A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA NO CURSO DE LETRAS: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DOCENTE



## THE AUTHORSHIP CONSTITUTION IN THE LANGUAGES COURSE: A LOOK AT THE TEACHER TRAINING

FABIANE APARECIDA PEREIRA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Brasil

[RESUMO](#) | [INDEXAÇÃO](#) | [TEXTO](#) | [REFERÊNCIAS](#) | [CITAR ESTE ARTIGO](#) | [O AUTOR](#)  
RECEBIDO EM 03/10/2019 ● APROVADO EM 19/12/2019

---

### Abstract

---

The proposed article concerns a research that aims to investigate the process of academic writing in the initial formation of teachers of Portuguese language, with emphasis on addressing the constitution aspects of authorship in textual productions of academics. This is a discursive study, to be conducted from the theoretical perspective of Franco-Brazilian Discourse Analysis. From the collected texts, the discursive marks and linguistic clues related to authorship will be identified and analyzed. Academic writing is considered to be related to the process of academic literacy, that is, with the uses of writing - and reading - in social and cultural practices in the university context, through which interpretation, comprehension and knowledge organization in writing practices of various genres and themes. Up to the present moment, the research results point to a heterogeneous subject-author formation while the

academic writes and inscribes himself in his texts and develops his discursive skills and competences. In addition, we note the constitution of authorship as a fundamental necessity in the process of initial formation of teachers of Portuguese language, because when constituting as subject-author, the academic positions ideologically, it enhances the capacity for synthesis, argumentation and formulation of critical opinion before the world and science.

---

## Resumo

---

O artigo proposto diz respeito a uma pesquisa que visa investigar o processo de escrita acadêmica na formação inicial de professores de língua portuguesa, com ênfase na abordagem dos aspectos de constituição da autoria em produções textuais dos acadêmicos. Trata-se de um estudo discursivo, a ser realizado sob a perspectiva teórica da Análise de Discurso de linha franco-brasileira. A partir dos textos coletados, serão identificadas e analisadas as marcas discursivas e pistas linguísticas referentes à autoria. Considera-se que a escrita acadêmica relaciona-se ao processo de letramento acadêmico, ou seja, com os usos da escrita - e da leitura - em práticas sociais e culturais no contexto universitário, por meio dos quais ocorre a interpretação, a compreensão e a organização do conhecimento em práticas de escrita dos mais variados gêneros e temáticas. Até o presente momento, os resultados da pesquisa apontam para uma formação do sujeito-autor que ocorre de modo heterogêneo ao passo que o acadêmico escreve e se inscreve em seus textos e desenvolve suas habilidades e competências discursivas. Além disso, nota-se a constituição da autoria como uma necessidade fundamental no processo de formação inicial de professores de língua portuguesa, pois ao constituir-se como sujeito-autor, o acadêmico posiciona-se ideologicamente, aprimora a capacidade de síntese, de argumentação e de formulação de opinião crítica perante o mundo e a ciência.

---

## Entradas para indexação

---

**KEYWORDS:** Academic Writing, Letters Course, Authorship

**PALAVRAS CHAVE:** Escrita Acadêmica, Curso de Letras, Autoria

---

## Texto integral

---

### 1 INTRODUÇÃO

Considera-se que a escrita acadêmica relaciona-se ao processo de letramento acadêmico, ou seja, com os usos da escrita - e da leitura - em práticas sociais e culturais no contexto universitário, por meio dos quais ocorre a interpretação, a compreensão e a organização do conhecimento em práticas de escrita dos mais variados gêneros e temáticas.

Neste artigo apresentamos um breve relato de um estudo que visa investigar o processo de escrita acadêmica na formação de professores de língua

portuguesa, com ênfase na abordagem dos aspectos de constituição da autoria em produções textuais de acadêmicos.

O estudo foi realizado com estudantes da última fase (9ª) de um curso de Letras – Português e tem caráter discursivo, realizado sob a perspectiva teórica da Análise de Discurso de linha franco-brasileira. Nessa pesquisa, são tomados como objetos de análise textos produzidos ao longo do percurso de formação dos acadêmicos, ou seja, nas fases iniciais, intermediárias e finais do curso.

Consideramos necessário promover a discussão social das pesquisas em torno da escrita acadêmica e da formação de professores, tendo em vista que se trata de um material que problematiza e esclarece essa importante relação. A partir disso, podemos pensar na função da autoria, seja na escrita ou na oralidade, na formação do acadêmico, considerando que “[...] a universidade tem seus gêneros escritos preferidos, os quais circulam entre os agentes envolvidos diretamente com as atividades de ensino.” (VIEIRA; FARACO, 2019, p. 111).

O arquivo da pesquisa foi composto pelos seguintes textos dos acadêmicos, expostos na Tabela 02:

Tabela 02: Textos selecionados para o arquivo da pesquisa

FASE	Acadêmico I	Acadêmico II	Acadêmico III	Acadêmico IV
1ª	Resenha	Prova	Resenha	Resenha
5ª	Prova	Prova	Texto de memórias	Prova
8ª	Relato Crítico	Relato Crítico	Ensaio I	Ensaio I
9ª	Relato Crítico	Relato Crítico	Ensaio II	Ensaio II

Fonte: A autora.

Sabemos que “[...] o *corpus* não é mais um conjunto estanque de textos, é um conjunto sem fronteira no qual o interdiscurso, exterior, irrompe no intradiscurso [...]”. (MAZIÈRE, 2007, p. 61), por isso, optamos, para o desenvolvimento da pesquisa, pela seleção e análise de recortes de textos acadêmicos que apresentem pistas/marcas linguísticas e discursivas que exteriorizam os modos de constituição da autoria.

## 2 ANÁLISE DE DISCURSO E ESCRITA ACADÊMICA

Na perspectiva da escrita acadêmica, temos, conforme Fabiano-Campos e Alves (2014, p. 276), que “[...] a escrita no ensino superior é compreendida sob diferentes perspectivas teóricas no campo dos estudos da linguagem”, então, lançamos sobre nosso objeto de estudo um olhar destinado à compreensão de como o sujeito, inserido em condições de produção específicas, opta por determinadas construções em sua escrita para materializar o seu dizer, constituindo-se como autor. Deste modo, podemos afirmar que

[...] o que caracteriza a autoria é a produção de um gesto de interpretação, ou seja, na função-autor o sujeito é responsável pelo sentido do que diz, em outras palavras, ele é responsável por uma formulação que faz sentido. O modo como ele faz isso é que caracteriza sua autoria. Como, naquilo que lhe faz sentido, ele faz sentido. Como ele interpreta o que o interpreta. (ORLANDI, 1996, p. 97).

Ao mobilizarmos a AD para o desenvolvimento desta pesquisa, tratamos a escrita acadêmica como um discurso permeado pela historicidade de outros discursos, e que se relaciona com a memória institucional, que, por sua vez, constitui a historicidade e a identidade das instituições, já que segundo Orlandi (2006), ela cristaliza e estabiliza discursos dentro desses locais e no meio social. Deste modo, podemos afirmar que a memória institucional é aquela que é propagada, cristalizada e perpetuada, sendo, assim, “[...] a que as Instituições (Escola, Museu, eventos etc.) praticam, alimentam, normatizando o processo de significação, sustentando-o em uma textualidade documental, contribuindo na individualização dos sujeitos pelo Estado.”. (ORLANDI, 2006, p. 05). Desse modo, dizemos que a língua(gem) na/da universidade é delineada pelos modos como o sujeito se relaciona com as condições de produção envolvidas no processo de materialização do seu próprio dizer.

Refletir sobre a escrita acadêmica é um ato que envolve a observação dos modos de produção utilizados pelo acadêmico, que ocupa o lugar de aluno, profissional em formação e pesquisador. Nessa ação, adentramos em um espaço de produção dos mais variados tipos de conhecimento que convergem para um objetivo em comum que é delineado pelo discurso científico: o estabelecimento da verdade, pois

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

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

Principalmente no âmbito da escrita acadêmica, Pereira (2013, p. 213) discute sobre as condições de produção e de existência da língua escrita mobilizada no discurso científico, que “[...] sempre produz efeitos de verdade.”. (PEREIRA, 2013, p. 213). Ao posicionar-se como produtor da verdade, o acadêmico posiciona-se em diferentes lugares, pois, como afirmam Pereira e Braga (2015, p. 313), “[...] ao escrever na universidade, estamos, dentre outras ações, instituindo relações sociais e nos posicionando em papéis específicos: aluno, acadêmico, pesquisador, profissional em formação, etc.”.

Para Gadet e Pêcheux (2004, p. 45), o sujeito utiliza a língua para “[...] construir seu império de ciência e de texto”, pois a considera como constitutiva de seus discursos e de si mesmo nos processos de escrita e reflexão, bem como de constituição de verdades. Desse modo, é de nosso interesse analisar como ocorre a mobilização de recursos para a constituição da autoria nos textos dos acadêmicos do curso de Letras, visando a compreensão do sujeito em relação ao seu dizer.

### **3 A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA NO CURSO DE LETRAS – PORTUGUÊS: O QUE NOS DIZ A ESCRITA ACADÊMICA?**

O curso de Letras – Português foca no processo de ensino-aprendizagem de conhecimentos, competências e habilidades relacionados à linguagem e à língua portuguesa. Sendo assim, a formação é voltada para o estudo da parte estrutural do idioma, para a leitura e escrita, além da análise e interpretação de textos e conteúdos linguísticos e literários.

Com a realização do curso de graduação, os acadêmicos se depararam com práticas de escrita, principalmente de gêneros de circulação comum na esfera acadêmica, e, com isso, espera-se que o mesmo desenvolva diferentes habilidades referentes à escrita. Nesse contexto, os estudantes não devem

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

Durante o curso, logo, o aluno terá que apropriar-se das técnicas e conhecimentos necessários ao desenvolvimento de determinados gêneros textuais. Nossa investigação visa à compreensão do processo de autoria pela escrita acadêmica, em uma perspectiva comparativa e contrastiva, levando em consideração a produção de gêneros textuais nas diferentes etapas do curso.

Buscamos entender as marcas de inscrição autoral no gesto da escrita nos diversos gêneros pelos acadêmicos do curso produzem textualidades, tomando o cuidado de levar em consideração o modo como cada aluno entende nomeia o

gênero do texto encaminhado para a pesquisa. Assim, caso um texto encaminhado tenha sido identificado por nós como um artigo, por exemplo, não ignoramos o fato de o aluno ter enviado o texto sob a nomeação de prova, pois:

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

Um dos principais questionamentos que permeia a produção textual acadêmica é acerca do protagonismo do aluno ao escrever, ou seja, problematiza-se a autoria, o(s) modo(s) como este sujeito que situa-se no entremeio da formação e da atuação profissional. Essa discussão é necessária ao ponto que a inscrição do aluno em seus textos, ou a falta dessa, significam e produzem sentidos que devem ser debatidos, pois é relevante promover uma discussão social sobre a formação de professores de língua portuguesa.

### **3.1 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS**

#### **3.1.1 A Resenha**

Dos quatro acadêmicos participantes da pesquisa, três deles enviaram textos identificados como resenhas, todas elas produzidas na 1ª fase. A resenha é um gênero que circula com frequência na esfera acadêmica, e, geralmente, é usada pelo professor como estratégia de verificação de leitura, de compreensão e de formulação de posicionamentos críticos a partir de uma obra apresentada aos alunos. Para Vieira e Faraco (2019) é costumeira a solicitação de resenhas acadêmicas, também chamadas de resenhas críticas, aos alunos de graduação, principalmente de livros, filmes ou outras obras que tenham relação com os conteúdos abordados nas disciplinas.

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

As resenhas têm papel importante na vida científica de qualquer estudante e dos especialistas, pois é através delas que se toma

conhecimento prévio do conteúdo e do valor de um livro que acaba de ser publicado, fundando-se nesta informação a decisão de se ler o livro ou não, seja para o estudo seja para um trabalho em particular. As resenhas permitem, como já se viu, operar uma triagem na bibliografia a ser selecionada quando da leitura de documentação para a elaboração de um trabalho científico.

Há também revistas científicas relacionadas às diversas áreas do conhecimento, inclusive a da linguagem, que aceitam submissões de resenhas para publicação. Na conceituação de resenha proposta por Severino (2005, p. 131), o autor ressalta esse viés da produção do gênero: “Resenha, recensão de livros ou análise bibliográfica é uma síntese ou um comentário dos livros publicados feito em revistas especializadas das várias áreas da ciência, das artes e da filosofia.”. (SEVERINO, 2005, p. 131).

Uma resenha pode ser puramente *informativa*, quando apenas expõe o conteúdo do texto; e *crítica* quando se manifesta sobre o valor e o alcance do texto analisado; e *crítico-informativa* quando expõe o conteúdo e tece comentários sobre o texto analisado. (SEVERINO, 2005, P. 131). Na escrita da resenha, o acadêmico opta por determinadas construções para elaborar seu texto, fazendo isso geralmente seguindo orientações prévias do professor, na solicitação da atividade, ou pela estrutura comum já conhecida do gênero.

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

As resenhas enviadas pelos alunos foram produzidas com base na Introdução – Segunda Parte – da página 59 à 95, somando 36 páginas, da obra “Por que (não) ensinar gramática na escola”, do autor Sírio Possenti. Nota-se, inicialmente, que dois acadêmicos, A3 e A4, apresentaram a referência bibliográfica da obra resenhada como abertura do trabalho. Somente A1 apresenta um breve resumo biográfico referente ao autor, na parte inicial do texto. Em relação à estrutura da resenha exposta por Severino (2005, p. 131), temos que, o texto “abre-se com um *cabeçalho*, no qual são transcritos os dados bibliográficos completos da publicação resenhada; uma pequena *informação sobre o autor* do texto, dispensável se o autor for muito conhecido [...]”. (SEVERINO, 2005, p. 131).

A3 e A4 produziram resenhas mais sucintas, com uma lauda de extensão. A1 produziu uma resenha mais extensa, com quatro páginas. Em todas as produções foi possível observar a exposição do conteúdo da obra resenhada, por meio de apontamentos sobre o tema central, conceitos e posicionamentos do autor. Desse modo, foi contemplada, em cada um dos textos:



[...] uma exposição sintética do conteúdo do texto, que deve ser objetiva e conter os pontos principais e mais significativos da obra analisada, acompanhando os capítulos ou parte por parte. Deve passar ao leitor uma visão precisa do conteúdo do texto, de acordo com a análise temática, destacando o assunto, os objetivos, a ideia central, os principais passos do raciocínio do autor. (SEVERINO, 2005, p. 131).

Nas três resenhas observa-se o efeito de fecho produzido na parte final, por meio das expressões A1: “Conclui-se que”, “Com a última frase do texto, fica claro que tudo que foi escrito pelo autor não foi em vão”, A4: “Baseando-se nisso, a conclusão é que”. A3 opta por finalizar a resenha com uma citação do próprio autor e não utiliza expressões ou elementos coesivos que indicam conclusão. Todavia, expõe que “As propostas na abordagem de Possenti [...] são bons começos para discorrer sobre como a gramática realmente está implicada em nosso cotidiano”, que pode ser considerado uma maneira de encapsular o posicionamento final do acadêmico perante a obra, configurando-se como uma forma de fecho.

O comentário crítico está presente nas resenhas apresentadas, permeando as partes do texto. Conforme Severino (2005, p. 132), a resenha

Finalmente deve conter um *comentário crítico*. Trata-se da avaliação que o resenhista faz do texto que leu e sintetizou. Essa avaliação crítica pode assinalar tanto os aspectos positivos quanto os aspectos negativos do mesmo. Assim, pode-se destacar a contribuição que o texto traz para determinados setores da cultura, sua qualidade científica, literária ou filosófica, sua originalidade etc.; negativamente, pode-se explicitar as falhas, incoerências e limitações do texto. Esse comentário é normalmente feito como último momento da resenha, após a exposição do conteúdo. Mas pode ser distribuído difusamente, junto com os momentos anteriores: expõe-se e comenta-se simultaneamente as ideias do autor. As críticas devem ser dirigidas as ideias e posições do autor, nunca a sua pessoa ou as suas condições pessoais de existência. Na medida em que o resenhista expõe e aprecia as ideias do autor, ele estabelece um diálogo com os mesmos. Nesse sentido, o resenhista pode até mesmo expor suas próprias ideias, defendendo seus pontos de vista.

A1 produziu uma resenha mais extensa, com quatro páginas e, conseqüentemente, apresentou um maior detalhamento do conteúdo da obra, expondo, de modo mais pontual, os principais conceitos e ideias do autor. A1 remete-se ao autor em vários momentos do texto: “Em seu trabalho [...] Possenti diz por que”, “Nesse texto, o autor concorda com Perini”, “Possenti traz para este excerto [...] que faz o leitor entender o porquê do caos”, “Conforme Possenti”, “Novamente, Sírio Possenti fala que é possível”. A1 não usa citações diretas ou



indiretas, apenas apresenta as ideias da obra, considerando que todo o exposto tem origem na obra de referência.

A3 remete-se ao autor, como por exemplo, em: “A obra de Possenti”, “[...] o objetivo do autor nestes capítulos”, “Como Possenti afirma”, “As propostas na abordagem de Possenti”. Há também a exposição da percepção do aluno sobre como o conteúdo é exposto nas partes da obra: “Claramente disposto na introdução”. Chama a atenção o fato de o aluno expor seis citações diretas ao longo da produção de uma página.

A4 também menciona o autor da obra, em: “O autor levanta questões”, “O autor propõe-se a classifica-las”. É saliente a adjetivação atribuída pelo acadêmico à produção de Possenti, em: “Após a descrição **acessível e bem elaborada**”, “Mostra ao leitor, com **bom** embasamento”, “Outro ponto **interessante** apresentado pelo autor”, “Possenti ainda levanta uma questão **extremamente relevante**”. Ainda, A4 expõe uma característica que delinea o modo como o autor escreve, como em “[...] o autor passa a discorrer com maior liberdade sobre as questões que levanta”. O acadêmico expõe que determinada informação está exposta de forma clara ao leitor em: “Ao decorrer da leitura **fica evidente**”. Em relação ao posicionamento crítico, A4 expõe sua percepção em “O texto prende a atenção de quem o lê desde o título”.

A escolha dos três acadêmicos em enviar suas resenhas para a pesquisadora pode estar relacionada a vários fatores, como o arquivamento do texto, a identificação dos mesmos com esse gênero textual, uma boa avaliação ou até mesmo pelo fato de ser este um texto desenvolvido com base em uma obra já existente, o que garante um certo embasamento do que é colocado no papel pelo acadêmico.

### 3.1.2 O Ensaio Individual e o Relato Crítico como seções do Relatório de Estágio

O período de estágio permite a inserção do acadêmico no meio escolar e pode gerar um grande aprendizado. A experiência de estagiar é complexa e, ao mesmo tempo, engrandecedora. Mesmo após sua formação, o processo de aprendizagem não se conclui, por isso o professor precisa estar em constante aperfeiçoamento e inserir-se em um processo de formação continuada.

Durante o estágio, os acadêmicos contam com a orientação do professor da disciplina, por isso, todas as ações, como os estudos, relatos, projeto de intervenção, plano de ensino, planos de aula e a ministração das aulas são realizados sob orientação e supervisão do professor orientador.

O estágio colabora com o desenvolvimento do olhar investigativo, reflexivo e crítico sobre o contexto escolar, uma vez que a prática do ensino (re)formula a visão do acadêmico sobre o processo de ensino-aprendizagem. O contato com o cotidiano escolar permite a visualização de ações e problemas característicos desse ambiente, propiciando uma formação profissional mais concreta.

O cumprimento do estágio, bem como a produção dos relatórios, permite o desenvolvimento de uma visão crítico-reflexiva do processo de ensino-aprendizagem, pois “[...] os estágios devem atender ao propósito da formação profissional do professor, em consonância com a demanda do campo e desenvolve-se prioritariamente em forma de aulas inseridas no programa curricular da escola.” (MOHR et al., 2004, p. 11 *apud* SEARA; NUNES, 2014, p.151), então, a experiência do estágio configura-se como uma etapa enriquecedora e construtiva da formação do acadêmico.

Na 8ª e 9ª fase do curso de Letras, exige-se do acadêmico a produção de um relatório de estágio, no qual o aluno deve detalhar o processo de estágio supervisionado obrigatório realizado nesses semestres, desde a fase de visitação às escolas à execução das aulas.

O Relatório Final de Estágio objetiva apresentar um panorama das ações produzidas durante este período, no sentido de detalhar os fatos ocorridos, as descobertas, os materiais produzidos, a avaliação, as considerações e conclusões obtidas ao final do percurso. Nesse sentido, o relatório apresenta a descrição de ações como a visitação à escola parceira, os estudos do PPP – Projeto Político Pedagógico e outros documentos da escola, as observações em sala de aula com a turma e a aplicação das aulas de intervenção.

Ao solicitarmos um texto das fases finais do curso, pensamos que ao olharmos para uma produção textual realizada na 8ª ou 9ª (penúltima e última) fases, estamos focando no ponto final do percurso de formação, caracterizado como um ponto de passagem para a atuação profissional. O relatório de estágio é, geralmente, a única – ou uma das únicas -produção textual exigida na última fase do curso – e, muitas vezes, a única também da penúltima fase -, sendo, portanto, o texto que se entrelaça ao fazer acadêmico com o fazer profissional experimentado durante o estágio.

Entretanto, há no relatório de estágio I e II uma seção que foi escrita individualmente. Os acadêmicos escreveram seus textos individuais tanto no primeiro relatório de estágio (8ª fase), quanto no segundo (9ª fase). Deste modo, procuramos relacionar as regularidades e disparidades e as pistas linguístico-discursivas presentes nos dois textos.

Em relação à produção textual do participante A1, na 8ª fase, temos que o acadêmico expõe seu texto sob a nomeação de Ensaio Individual. Para compor sua produção, remete à sua percepção sobre a fase final do curso em “Os dois últimos semestres do curso de graduação em Letras [...] são os mais esperados pelos acadêmicos”. Em determinados momentos, opta pelo uso da terceira pessoa para referir-se a si mesmo e sua ação no período de estágio, bem como ao trabalho em dupla, como vemos em: “Os alunos depositam muito medo e insegurança diante *do desconhecido*”, “[...], como no caso *da estagiária* do 6º A do Colégio de Aplicação”, “Desde o período de observação, quando *duas pessoas estranhas* começaram a participar das aulas de português [...], “os alunos [...] conversavam e brincavam *com as estagiárias*”.

Ainda, A1 expõe suas sensações e posicionamentos em relação à experiência do estágio: “[...] foi um período de muito crescimento, amadurecimento, paciência e gentileza que tiveram que ser aguçados”, “O comportamento receptivo das crianças contribuiu muito para que se quebrasse o nervosismo trazido pelo estágio de docência,

que requer muita responsabilidade”, “Apesar de muito esforço na dinamização da docência, muitos não responderam de acordo com o que era imaginado, causando alguns momentos de frustração às futuras professoras, Que muitas vezes saíam da aula com a sensação de fracasso, de não ter atingido o dever”, “No entanto, cada brilho no olhar dos alunos, cada sorriso, cada gesto de carinho [...] fez perceber que a escolha profissional não está errada e que os desafios fazem parte de um caminho que começou a ser construído recentemente, “O que fica se resume em aprendizado e carinho pela profissão e, principalmente, pelos alunos”.

O mesmo acadêmico, A1, ao escrever seu texto individual na 9ª fase, passa mencioná-lo como “relato crítico das aulas assistidas com respaldo teórico”. Em uma produção textual permeada por citações diretas e indiretas, o acadêmico menciona a formação acadêmica e profissional, como em: “A formação de professores é um tema muito abordado”, “Os graduandos realizam”, “Futura profissão dos alunos”, “Com a futura prática docente das estagiárias”, “As práticas observadas não concordam completamente com as teorias estudadas”. Em seu texto, A1 usou somente a 3ª pessoa, priorizando a impessoalidade da linguagem. Cabe ressaltarmos que o aluno não repetiu partes do texto da fase anterior nessa produção.

O participante A2, nomeia seu texto produzido individualmente para a seção do relatório de estágio da 8ª fase como ensaio individual. Nota-se, nessa produção, uma linguagem mais informal, particular e íntima, como é possível constatar em: “Estranho seria se não tivesse expectativas para este estágio de docência”, “A sensação inicial era uma mistura de angústia, medo, expectativas e muita vontade de pôr a mão na massa”, “Seria uma nova experiência”, “Foi desafiador”, “Deixou bem claro que viriam dias agitados”, “A realidade, muitas vezes, foge aos nossos olhos e esquecemos que cada turma é única e funciona do seu jeito”, “Situações como essa foram capazes de mostrar a realidade da rotina”, “Conclui-se esta etapa com o sentimento de que foi apenas o começo do caminho que se tem pela frente”. Assim, é visível uma aproximação do autor com seu texto, por meio dos depoimentos que externaram sentimentos e sensações atribuídas ao período de estágio.

Já no texto produzido na 9ª fase do curso, A2 usa a nomeação “relato crítico das aulas assistidas com respaldo teórico”. Algumas observações são: a reflexão sobre a prática docente (“o professor [...] deve, de maneira adequada”, “A ação docente realizada pelo professor”, “A real tarefa do professor de Língua Portuguesa em sala de aula”), o relato da prática (“Na prática observada”, “encontros de observação”), a apresentação de teoria a respeito do ensino da produção textual (“Com base em Geraldi”, Conforme Geraldi”).

O participante A3, em sua produção individual da 8ª fase, opta pela nomeação ensaio individual. Primeiramente, salientamos que A3 inicia o texto recorrendo à intertextualidade, com a exposição de uma epígrafe. Utiliza, predominantemente, a 1ª pessoa do singular, como é possível perceber em: “Um dos maiores exemplos que tive de professor, desde que nasci, foi minha mãe. Minha maior inspiração. Cresci convivendo diariamente com o ambiente escolar, Crescer nesse ambiente me fez ver com outros olhos essa profissão desafiadora.”, “[...] sobre a profissão que eu escolhi seguir”, “[...] eu não havia passado por nenhuma experiência de docência”, “Tive a oportunidade”.

Além disso, expôs sua visão sobre o processo de formação profissional e de atuação como estagiária, em “É transformador passar de aluno para professor”. O acadêmico também dá lugar, em sua escrita, ao modo como vê o aluno: “Os alunos são curiosos, cheios de novidades e histórias”. Em determinados momentos do texto, A3 dá espaço para a 1ª pessoa do plural, pois passa a falar sobre a atuação de sua dupla de estágio: “Foi importantíssimo para nossas aulas”, “Para que pudéssemos dar mais esse passo”. Ainda, em um momento do texto, usa a 3ª pessoa para referir-se à dupla de estágio: “Os alunos já estavam acostumados com as estagiárias em sala”. Na parte final do texto, retorna à 1ª pessoa do singular, como em: “Não posso deixar de comentar”, “Encerro o estágio com o coração e a mente tranquilos”. Finalmente, expõe de modo particular sua visão sobre o fazer docente: “Ser professor [...] é ser mãe, ser tia, ser amiga, ser aluna”.

Em seu texto da 9ª fase, também nomeado ensaio individual, o acadêmico repete grande parte do texto da 8ª fase, inclusive a epígrafe, mantendo uma linguagem mais próxima do texto, com impressões bastante pessoais e uso da 1ª pessoa do singular. A principal mudança foi a inserção de relatos de prática referentes à turma na qual se deu a atuação das estagiárias na última fase: “Ao encarar a turma do Instituto Federal [...]”. Além disso, o acadêmico exterioriza suas impressões sobre o estágio naquela turma: “[...] foi chocante, 26 alunos e, em sua maioria, maiores que eu”, “E a segunda foi melhor ainda”, “Os conteúdos de sintaxe e redação foram, sim, um desafio”. A3 finaliza o texto expondo sua visão sobre o fazer docente, em: “Ser professor é ser um eterno aluno” e, ainda, formula um agradecimento eu remete aos apoiadores de sua jornada de estágio, como é possível verificar em: “Meus mais sinceros agradecimentos a todos que tornaram possível a conclusão de mais essa etapa.”

Finalmente, A4 nomeia como ensaio individual o texto produzido na 8ª fase. Há o uso predominante da 1ª pessoa do singular; A4 discorre sobre o fazer docente em diversos pontos do texto, como em: “Desde muito cedo sempre me vi encantada pelo exercício da docência”, “O professor, mesmo formado, é um eterno aluno”, “Diante dessa diversidade está o professor [...]”, “Através dessa primeira experiência atuando como professora, tive o privilégio de perceber o quanto essa profissão exige coragem e comprometimento. Somos responsáveis pela formação de indivíduos [...]”, “Entendemos que nossa atuação como professoras”. Também há menções aos alunos e seus comportamentos, bem como sobre a relação das estagiárias com os estudantes, conforme exposto em: “Percebemos que na primeira aula os alunos estavam mais agitados”, “Notamos que os alunos desta turma eram muito participativos”, “Alunos, ambiente, comportamentos, práticas”, “Estabelecemos laços de amizade com os alunos”. Enfim, A4 apresenta sua percepção sobre a experiência inicial de atuação profissional na área de Letras, consoante ao apresentado em: “Sou muito grata”, “Acredito que essa primeira experiência”, “Sinto que valeu a pena todo o esforço durante estes anos de graduação e que esta primeira experiência foi a prova de que escolhi a profissão certa.”

No texto individual produzido no relatório de estágio na 9ª fase, A4 repetiu partes do texto produzido na 8ª fase e utilizou uma linguagem mais informal e pessoal. Conforme visível em “Desde muito cedo sempre me vi encantada”, “Tive o privilégio de perceber”, “Notamos que [...]”, “Durante nossa atuação”, “Tínhamos como objetivo”, “Optamos por trazer um gênero musical”, A4 utilizou a 1ª pessoa do singular e do plural. Ainda, apresentou sua perspectiva a respeito do fazer produzido durante o

período de estágio e na atuação profissional: “Somos responsáveis pela formação de indivíduos”.

Sobre as características das turmas, expõe que: “Possibilidade de estabelecer comparações entre as turmas”, “Notamos que há um certo distanciamento do professor e aluno”, “Uma escola em que os estudantes precisam desenvolver uma autonomia maior”, “Notamos que os alunos das turmas [...] eram mais apáticos”, “Percebemos um forte engajamento das duas turmas”, “Os alunos sentiram-se notados e importantes”. Em relação aos resultados do estágio, afirma que: “As aulas foram um grande êxito”, “Ocorreram de forma surpreendentemente melhor do que imaginávamos”, “Penso que o trabalho realizado com as turmas foi um grande sucesso”.

De modo resumido, os relatos individuais produzidos nas últimas fases do curso de Letras-Português pelos acadêmicos participantes dessa pesquisa apresentam duas configurações básicas. Os acadêmicos que nomearam seus textos como ensaios individuais utilizaram predominantemente a 1ª pessoa do singular e/ou plural, apresentaram referências afetivas, linguagem informal, particular e íntima em diversos momentos dos textos, expuseram afirmações, aspirações, predições e comparações, principalmente, para referir-se ao fazer docente. Além disso, em todos os textos houve a exposição das práticas e do ambiente em que ocorreu o estágio, em forma de contextualização e menção à temporalidade dos fatos.

O fato mais curioso em relação a essas produções foi a questão de dois acadêmicos terem nomeado, na 9ª fase, os seus relatos como “relato crítico com respaldo teórico”. Nota-se que a constituição do texto mudou radicalmente em relação ao relato produzido na 8ª fase e nomeado como “ensaio individual”. Essa diferença consistiu, basicamente, no uso da 3ª pessoa e da exposição massiva de aspectos teóricos embasados por autores da área, por meio de citações diretas e indiretas. Nesses dois textos, verificou-se o distanciamento dos autores em relação ao seu dizer.

Ainda, problematizamos a questão do encaminhamento da atividade, pois se os alunos faziam parte da mesma turma, e, considerando-se que tiveram os mesmos comandos, pensamos em como direcionaram suas produções para esse formato, já que na fase anterior produziram textos com uma linguagem mais pessoal e, também, na 9ª fase, dois outros acadêmicos da turma, participantes da pesquisa, continuaram a nomear seus textos como “ensaio individual” e, inclusive, utilizaram partes do texto anterior na nova produção.

### 3.1.3 A Prova

Recebemos 04 (quatro) provas para a constituição de nosso arquivo de pesquisa. Três acadêmicos enviaram textos com essa nomenclatura referentes à 5ª fase do curso, enquanto 01 (um) acadêmico enviou uma prova produzida no 1º semestre. Ao analisarmos mais detalhadamente cada material, percebemos que 3 (três) acadêmicos – A2, na 1ª fase, A2 e A4 na 5ª fase, encaminharam provas com questões dissertativas

respondidas via moodle. Ao mesmo tempo, uma das provas recebidas – a de A1, referente à 5ª fase, é, na verdade, um texto desenvolvido em forma de artigo.

Consideramos que, na universidade, o gênero prova é encarado sob uma perspectiva diferente dos demais textos, tendo em vista que é produzido em circunstâncias bastante peculiares. De acordo com as condições de produção da prova, podemos destacar diferentes modos, como a prova presencial, online, feita nas dependências da universidade ou em casa, com ou sem consulta a materiais de apoio, individual ou não, manuscrita, digitada, entre outros itens.

Percebe-se que, mesmo nomeando o gênero enviado como prova, o acadêmico produz um artigo e textos dissertativos para contestar as perguntas. Inclusive, a prova ter uma carga autoral maior que resenhas ou artigos, pois as questões propõem questionamentos pessoais que exigem uma argumentação. Outro ponto a ser observado é o fato de termos solicitado textos e os acadêmicos terem compreendido a prova como um tipo de texto.

A1, ao dispor seu texto referente à 5ª fase, nomeia-o como prova, porém, ao lermos o texto, consideramos que estamos em frente a um artigo. Nesse texto, temos construções como: uso de 1ª pessoa do plural (“Nós seres humanos desenvolvemos a linguagem”, “Mecanismo inato que temos”, “Dentro de nossa mente”, “Nascemos com a gramática Universal”); e mudança para a 3ª pessoa para abordar um aspecto teórico. Há também a presença de citações diretas e indiretas, introdução, desenvolvimento, considerações finais e referências.

O acadêmico A2 enviou uma prova referente à 1ª fase. Nela, duas perguntas são respondidas; há presença de uma citação direta curta e uma citação indireta; expõe-se, basicamente, a visão do acadêmico sobre os textos-fonte somada à crítica. Finalmente, A4 enviou uma prova produzida na 5ª fase, via moodle. O acadêmico enviou a prova corrigida, com anotações do professor da disciplina. Há citações diretas e indiretas.

### **3.1.4 O artigo**

O acadêmico A3 encaminhou uma produção da 6ª fase: um artigo científico. O material contém sete páginas e foi produzido para a disciplina de Políticas Linguísticas. Algumas expressões de destaque no artigo são: “Depara-se inicialmente”, “partindo dessas designações, o seguinte trabalho tentará explicar”, “Em um primeiro momento”, “Posteriormente”, “Mais tarde”, “No entanto”, “Levando-se em conta o que foi analisado”. Nota-se que o acadêmico finaliza o texto com uma citação, sem tecer algum comentário sobre a mesma; no decorrer do texto há uma tabela e uso de citações diretas e indiretas; A3 não titula a introdução de modo específico, mas titula as considerações finais e as referências do texto.

### **3.1.5 Análises gerais**



Quando o acadêmico utiliza citações diretas e indiretas para embasar seus textos, tem consciência da legitimidade atribuída ao texto acadêmico pelo uso de citações e referências a autores da área. Nesse viés, especialmente as citações diretas evidenciam o distanciamento do sujeito em relação ao dizer que produz, uma vez que esse mobiliza o discurso do outro e menciona a fonte de onde extraiu-se aquele texto, situando no texto os dizeres que não são seus. As citações indiretas configuram paráfrases, que podem ser entendidas como uma tentativa de reescrita do dizer do outro, mencionando-se a autoria do texto fonte. Consoante a Vieira e Faraco (2019, p. 32):

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

Nesses casos, irrompe o interdiscurso e a intertextualidade, abrindo-se espaço para a presença de outros textos que foram produzidos em outros momentos, lugares e por diferentes autores.

Na maioria dos textos da esfera acadêmica, o uso de citações ocorre e é recomendado como forma de legitimação dos dizeres do aluno. Na resenha, por exemplo, o autor recorre a citações para ilustrar o resumo e a apreciação crítica que expõe, então a menção ao texto-fonte é comum nesse tipo de produção. Um dos problemas que emerge no uso de citações é o excesso de ocorrências, pois, desta forma, o que predomina é a voz do outro, resultando em poucos indícios de autoria própria do acadêmico.

No que tange ao uso da primeira (singular ou plural) ou terceira pessoa (singular ou plural), mobilizam-se diferentes perspectivas de inscrição do sujeito em seu dizer. No primeiro caso, há a aproximação do autor com os dizeres que produz, enquanto no segundo, percebe-se o distanciamento do autor em relação ao seu texto.

O uso da terceira pessoa representa a impessoalidade. Ou seja, a produção escrita no âmbito acadêmico é regulamentada por negociações de sentidos, de significados e verdades (PEREIRA, 2013) que desenham-se por meio de estratégias variadas, dentre elas, os modos de impessoalização. Para compreender a linguagem científica e acadêmica, observamos que a “[...] constituição dos campos de conhecimento está fortemente ancorada em um certo tipo de discurso que funciona como um atrator, uma rede de sentidos que viabiliza caminhos argumentativos e compreensivos de modo que dê sustentação aos enunciados válidos” (PEREIRA, 2013, p. 216). Para Vieira e Faraco (2019, p. 95), no entanto:



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

Nesse percurso de busca pela validação dos enunciados, o acadêmico-autor “confia” na impessoalização como um meio mais confiável de expor seu pensamento. É nesse sentido que:

Historicamente, as ciências procuraram produzir regras de enunciação que contribuíssem para que essa linguagem aparecesse de maneira neutra e impessoal. E essa impessoalidade opera como um artifício que tenta afastar o sujeito da linguagem, como se o texto científico pudesse se elevar para além do mundo e da história (PEREIRA, 2013, p. 216).

A tradição do uso da impessoalização na escrita científica e acadêmica está ancorada na crença ou na convicção de que as construções impessoais conferem à escrita um grau maior de formalidade e de valor de verdade, já que a “[...] a neutralidade pretendida pelo discurso científico, ao longo dos séculos, contribuiu para disseminar a ideia acerca da possibilidade de uma verdade universal que, na mesma esteira da linguagem que a enuncia, existe fora do mundo e da história.”. (PEREIRA, 2013, p. 216-7).

Sobre as estratégias utilizadas para impessoalização na escrita acadêmica, espacialmente as construções com *verbo+se*, podemos afirmar, conforme Pereira (2013, p. 217, grifo nosso), que

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

que representam uma abertura para o particular e para o relativo. Teses, dissertações e artigos, se quisessem assegurar a pertinência e a validade, precisaram, por muito tempo, ser escritos em conformidade com essa norma.

Ainda nessa perspectiva, na qual destacam-se as formas cristalizadas de mobilização do discurso no contexto universitário, Pereira e Braga (2015, p. 309) destacam que “[...] na universidade, nossas práticas de uso da língua (escrita, oral, multissemiótica) são relativamente estabilizadas pelo campo no qual os enunciados são produzidos e circulam, a própria esfera acadêmica.”.

Consideramos que as referências mais ou menos impessoais presentes na escrita acadêmica relacionam-se com as condições de produção dos textos acadêmicos e com os moldes de permanência ou mudança nos padrões linguísticos existentes em determinadas áreas do saber. Sendo assim,

[...] o subjetivo e o histórico tornaram-se exemplo da particularidade da qual a ciência procurou se ver livre por muito tempo e, portanto, passaram a ser tomados como indutores de enganos, erros e falsidades. O mundo da ciência fez disseminar a ideia de que éramos capazes de controlar a verdade por intermédio do controle do discurso: apoiados na pretensão de controlar o discurso e sua origem, os cientistas desconsideravam que a gênese da linguagem, do discurso e da escrita é a própria história. Ora, a contingência histórica representa o conjunto de condições de possibilidade da emergência de uma certa linguagem, de um certo discurso, de uma certa gramática e de uma certa semântica (PEREIRA, 2013, p. 217).

Desta forma, compreendemos que é necessário refletir sobre as formas cristalizadas na escrita científica e acadêmica e os modos de produzir discursos e, por conseguinte, sobre a validade do privilégio de uma forma sobre a outra, buscando analisar e debater acerca desses processos.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conforme os resultados dos gestos analíticos, percebe-se que “[...] os textos escritos não são nem um pouco homogêneos. Eles apresentam diversidade composicional, temática e estilística, justamente porque são concretizados em gêneros textuais diferentes.”. (VIEIRA; FARACO, 2019, p. 89). A heterogeneidade é característica da composição dos diferentes gêneros que circulam na esfera acadêmica e, notadamente, foi possível verificar esses diferentes artifícios de constituição da autoria nos textos dos acadêmicos participantes da pesquisa.

Pode-se afirmar que resenha, resumo, prova, artigo científico, relatório e fichamento, monografia, dissertação, tese, projeto de pesquisa, ensaio, ementa e plano de curso, por exemplo, são textos “[...] bastante representativos da esfera acadêmica: circulam intensamente nos espaços universitários, moldando as práticas de linguagem da comunidade, sobretudo dos alunos e professores.”. (VIEIRA; FARACO, 2019, p. 91).

Nota-se, portanto, a constituição da autoria como uma necessidade fundamental no processo de formação inicial de professores de língua portuguesa, pois ao constituir-se como sujeito-autor, o acadêmico desenvolve habilidades e competências discursivas, promove a socialização do pensamento, posiciona-se ideologicamente, aprimora a capacidade de síntese, de argumentação e de formulação de opinião crítica perante o mundo e a ciência.

---

### Referências

---

FABIANO-CAMPOS, Sulemi; ALVES, E. M. S. A. **Escrita acadêmica**: formas de mobilizar o discurso do outro. Estudos da Língua(gem) (Online), v. 12, p. 275-292, 2014. GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. **A língua inatingível**. Tradução: Bethânia Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Pontes, 2004.

MAZIÈRE, Francine. **A análise do discurso**: história e práticas. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

NUNES, Vanessa Gonzaga; SEARA, Izabel Christine. **Metodologia de ensino do espanhol**. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2014.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de discurso. In: ORLANDI, Eni P.; RODRIGUES, Suzy Maria Lagazzi (Orgs.). **Introdução às ciências das linguagens**: discurso e textualidade. Campinas-SP: Pontes Editores, 2006. p. 11-31.

PAYER, Maria Onice. **Memória da língua**: imigração e nacionalidade. São Paulo: Escuta, 2006.

PEREIRA, M. V. A escrita acadêmica do excessivo ao razoável. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 213-144, jan./mar. 2013.

PEREIRA, Rodrigo Acosta; BRAGA, Sandro. Ler e escrever na universidade: um fazer sócio-histórico-cultural. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, SC, v. 15, n. 2, p. 303-320, maio/ago. 2015.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

VIEIRA, Francisco Eduardo; FARACO, Carlos Alberto. **Escrever na universidade**: fundamentos. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

---

### Para citar este artigo

---

PEREIRA, F. A. A constituição da autoria no curso de letras: um olhar para a formação docente. **Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 9., n. 1., 2020, p. 209- 227.

227

---

### O Autor

---

**Fabiane Aparecida Pereira** é doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Licenciada em Letras - Português e Inglês pela Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC Joaçaba. Licenciada em Letras – Língua Espanhola pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.