

## A EXPERIÊNCIA SINGULAR NA PESQUISA EM LETRAMENTO ACADÊMICO: FOCALIZANDO O PROCESSO DA ESCRITA NA PÓS-GRADUAÇÃO

### THE SINGULAR EXPERIENCE IN ACADEMIC LITERACY RESEARCH: FOCUSING ON WRITING IN GRADUATE CONTEXT

Guilherme Brambila<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo concebe a escrita acadêmica como resultado de experiências singulares do sujeito frente ao trabalho com a linguagem. Problematiza a ideia de escrita acadêmica encerrada em seu próprio contexto e propõe agregar fatores extra-acadêmicos para compreender como o pesquisador em formação constrói e referencia suas concepções de educação linguística, texto e autoria. O artigo fundamenta-se teoricamente nos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998; FISCHER, 2006; CHOIS; JARAMILLO, 2016; BAZERMAN et al, 2017) e movimenta essa orientação ao contexto da pós-graduação. Em termos práticos, analisa a entrevista com uma mestrandia, que compõe parte dos dados da pesquisa de Brambila (2021), a partir do paradigma indiciário (GINZBURG, 1986), extraindo de seus relatos reflexões sobre como a produção do texto acadêmico está atrelada a contextos múltiplos e a posições axiológicas que interferem esse tipo de enunciado. Os resultados visam desconstruir uma visão paradigmática da escrita acadêmica, baseada em um formato único de texto, e propõem apontamentos que contribuam para a formação crítica de novos pesquisadores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escrita acadêmica. Pós-graduação. Letramentos Acadêmicos.

**ABSTRACT:** This paper conceives academic writing as a result of unique experiences in dealing with language practices. It problematizes the idea of academic writing enclosed in its own context and proposes to add extra-academic factors to understand how researchers in training build and reference their conceptions of language education, text and authorship. This work is theoretically based on Academic Literacies (LEA; STREET, 1998; FISCHER, 2006; CHOIS; JARAMILLO, 2016; BAZERMAN et al, 2017) and moves its orientation towards the graduate studies context. In practical terms, it analyzes the interview with a master's student, which is part of Brambila's research data, based on the indiciary paradigm (GINZBURG, 1986), extracting from her responses reflections on how the academic text is linked to multiple contexts and axiological positions that constitute this type of writing. The results aim to deconstruct a paradigmatic view of academic writing, based on a single format of text and authorship, and propose notes that contribute to a critic formation of young researchers.

**Keywords:** Academic Writing. Graduate studies. Academic Literacies.

---

<sup>1</sup> Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail para contato: [guilhermebrambilamanso@hotmail.com](mailto:guilhermebrambilamanso@hotmail.com).

## Introdução

Os desafios com a escrita na esfera acadêmica, compreendida tanto na graduação quanto na pós-graduação, formam uma pauta de abrangência plural. Compreendemos essa amplitude pelos diferentes contextos, entaves e, por vezes, dores diante do processo da escrita comporem fortemente a agenda dos estudos da psicologia (MACEDO; DIMENSTEIN, 2009; CORRÊA; SOUZA, 2016; CRUZ, 2020) e educação (PEREIRA, 2013). Apesar da pertinência indiscutível desses campos de estudo na investigação do tema, temos investido no reconhecimento de que a base linguístico-discursiva do problema da escrita acadêmica deva ser tratada como ponto de partida de interlocuções subsequentes, visto que defendemos que as relações históricas, ideológicas e intersubjetivas do sujeito com a linguagem engatilham e tracionam questões de ordem psicoemocional, educacional, identitária etc.

É possível afirmar que o lugar da linguagem escrita na vida da sociedade contemporânea é imprescindível em suas dinâmicas, sejam elas acadêmicas, jurídicas ou cotidianas. Ainda, essa prática com o texto verbal é utilizada como chancela de aceitação ou rejeite para a participação de diversas esferas de atividade humana, como é o caso da utilização da produção textual para adentrar a universidade (na redação dos vestibulares e do Enem) ou como forma de conclusão de uma graduação ou pós (no trabalho de conclusão de curso, na escrita de artigos ao final de disciplinas ou na própria redação da dissertação ou da tese). Enfim, somos, sobretudo pela influência colonizadora do Ocidente<sup>2</sup> em nossa organização social contemporânea, interceptados a todo momento pela escrita para o firmamento de relações sociais e, inclusive, para que galguemos algum tipo de ascensão nas esferas em que participamos.

Focalizando o contexto da pós-graduação, tema do presente artigo, percebemos certos entornos sociais e ideológicos importantes que se manifestam na materialidade do texto do pesquisador em formação. Importa recordarmos que, por exemplo, para adentrar e concluir um mestrado ou doutorado, é necessário escrever e ser avaliado sobre o que se escreve. Todavia, diferentemente do que ocorre na escola formal, essa escrita não só confere ao pós-graduando o estatuto de aprovado/reprovado, mas também contribui para construir ideologicamente uma imagem perante seus pares, a fim de obter uma chancela do pertencimento, tal qual uma habilitação para participar, discutir e tomar posições responsivas e responsáveis frente a temas da ciência sobre os quais se interesse.

---

<sup>2</sup> Consideramos “Ocidente” a partir de Hall (1996), em sua problematização acerca do status civilizatório, organizado e hegemônico do então Ocidente de Colombo que perdura e referencia nossa contemporaneidade em aspectos sociais, humanos e, conseqüentemente, linguístico-discursivos.

Diante do que se apresenta no parágrafo anterior, percebemos que a linguagem escrita tem uma interface complexa quando pensada na pós-graduação, especialmente. Ainda, seria minimamente impreciso considerar que essa dimensão complexa se construa apenas dentro dos dois anos de mestrado ou dos quatro anos de doutorado, tomando os prazos usualmente aplicados no Brasil. Tal como um processo histórico, social e ideologicamente situado, a produção textual na pós-graduação requer que aprendizados, vivências e, sobretudo, valorações sobre a escrita que foram alimentados em etapas formativas anteriores (escola básica e graduação) emergjam e sejam confrontados pelas relações dialógicas com as alteridades (em diferentes níveis hierárquicos e de relação) e pela árdua tarefa de se tornar mestre ou doutor.

Podemos justificar as afirmações apresentadas a partir de, minimamente, duas interfaces desse processo: uma linguística e uma ideológica. A interface linguística se concentra no fato de que o texto de uma tese, por exemplo, é construído com base em convenções lexicais, sintáticas, semânticas etc. aprendidas na esfera escolar. Nessa interface são incluídas expectativas linguístico-formais, como a apreensão da norma-padrão da língua, da pontuação, da utilização de recursos coesivos, de referenciação etc. A respeito desse aspecto já se torna possível pontuar uma relação de forte dependência da esfera acadêmica com a escolar, sendo a educação básica uma vivência que impactará fortemente o desenvolvimento do então pós-graduando na lida com o texto científico. Em um caminho similar, a interface ideológica da escrita também toma as dinâmicas da escola como baliza na academia. No caso brasileiro, sobretudo, devemos considerar que é na escola, e por meio do processo avaliativo do texto, que o sujeito estudante toma a importante conscientização de que sua escrita não está a serviço unicamente de suas próprias necessidades, mas também está para suprir expectativas formais, cognitivas, pragmáticas e ideológicas lançadas na relação do sujeito com a linguagem em situações específicas de verificação do aprendizado ou de exame.

Lea e Street (1998, p. 163), a partir de sua experiência analítica no contexto britânico, mostram em termos práticos o quanto as vivências anteriores ou fora dos muros da universidade impactam as práticas com a leitura e a escrita acadêmicas, sendo um horizonte importante a ser considerado pelos letramentos acadêmicos:

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

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

Feitas as observações iniciais que expõem as inquietações do presente trabalho, afirmamos que este artigo se constitui como contribuição aos estudos da linguagem e que objetiva refutar uma categorização fechada da escrita acadêmica. Na seção seguinte, desenvolveremos reflexões acerca de algumas demandas que envolvem as práticas letradas acadêmicas, com foco na escrita e em seu lugar no escopo dos letramentos acadêmicos contemporâneos. Na sequência, sob uma perspectiva prática, utilizaremos uma parte dos dados da pesquisa de doutorado (BRAMBILA, 2021) em que uma entrevistada, pós-graduanda na época, relata como concepções de produção textual e experiências paralelas e advindas de esferas de atividade não acadêmicas impactam a composição de sua dissertação de mestrado.

### **O autor-pesquisador e os Letramentos Acadêmicos na pós-graduação: repensando desafios**

No percurso pelo qual este texto se constrói, a discussão do processo da escrita na pós-graduação é, por si só, uma seara complexa e que requer uma perspectiva ampla, que não só considere a produção textual em seu sentido estrito, mas que se envolva nos desdobramentos sociais, históricos e ideológicos que se refratam na linguagem acadêmica, sendo continuamente recepcionados como impactantes na vida do pós-graduando. Justificamos essa proposição com base em Bazerman et al (2017, p. 354, tradução nossa), ao posicionarem que escrever “não é genérico, tampouco é seu desenvolvimento. Durante toda a vida, os escritores têm acesso diferenciado a eventos socioculturais que envolvem a escrita - incluindo aqueles introduzidos em contextos na escola ou ocorrendo em diferentes idiomas”<sup>3</sup>. A partir dessa reflexão preliminar, somos convidados a pensar sobre como propor práticas de letramento acadêmico que considerem tamanha complexidade e em alinhamento às demandas que circundam e atravessam a escrita, como é o caso da produção de uma dissertação ou tese.

Ao concebermos o trajeto da escrita como um processo que desafia qualquer caminho pré-fabricado, reconhecemos conseqüentemente que os pesquisadores em formação que estão

---

<sup>3</sup> *Writing is not generic, neither is its development. Across the lifespan, writers have differential access to sociocultural events involving writing—including those introduced in instructional contexts at school or occurring in different languages.*

diante de tal tarefa também não o fazem a partir de uma identidade dada, constituída de percursos sociais, históricos e educacionais homogêneos. Ao mesmo tempo, tais sujeitos não se encontram mais em uma fase primária de aquisição ou reconhecimento do caráter social da escrita. Sendo assim, por que o processo da escrita na pós-graduação deve requerer tantos olhares?

O primeiro aspecto que consideramos importante para o debate está na nova posição identitária imposta ao pesquisador em formação em seu processo de escrita, assumindo um novo lugar enunciativo que deve não só mais consumir conhecimento, mas também o produzir (CHOIS; JARAMILLO, 2016). Ainda, afirmamos que há concepções de texto, produção textual e autoria ainda demasiadamente arraigadas na modelização da escrita, iniciadas no plano estrutural, mas que conjuntamente propõem um *modus operandi* de enunciação e autoria para fins pedagógicos e/ou avaliativos.

Apesar de o atual documento norteador da educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), basear-se em uma concepção sociointeracionista, há que se criticar certas tendências normatizadoras, subjacentes ao conceito de gêneros do discurso (às vezes confundidos como gêneros textuais), e uma “pretensiosa” gama de textos que os eixos previstos no documento preconizam como foco do trabalho pedagógico (ALMEIDA, 2019, p. 9).

Nesse horizonte, a escrita está ainda muito limitada ao campo da prova, no qual se pressupõe uma comprovação de competências e habilidades específicas que promovam ou descartem performances com o uso da língua em determinadas esferas de atividade humana. Apesar de a avaliação ser um constitutivo inerente aos processos educacionais e à vida, é preciso problematizar por que tal etapa ainda está configurada como obstáculo que baseia seu crivo apenas naquilo que o sujeito estudante consegue reproduzir ou demonstrar.

Ao adentrar o ensino superior, no âmbito dos cursos de graduação, o sujeito estudante é confrontado com experiências de leitura e escrita, em geral, distintas das praticadas na escola básica. Desde novos gêneros orais e escritos de duração mais pontual, como seminários acadêmicos a resenhas críticas, a uma produção escrita de elaboração mais prolongada, como o Trabalho de Conclusão de Curso, o graduando precisará repensar concepções de texto e de produção textual, passando, nesse caso, a se relacionar com a escrita como meio de acesso à vida profissional, num sentido mais imediato, e/ou acadêmica, quando opta por continuar sua formação na pós-graduação.

Diante de tal cenário, é apresentada uma demanda por práticas de letramento (GEE, 2001) que viabilizem experiências menos utilitaristas com a escrita acadêmica, propiciando eventos de letramentos, precisamente definidos por Fischer (2006, p. 443) como “atividades

onde o letramento tem uma função, [...] ocasiões em que os textos fazem parte da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos”. Como ação que vise à redução dessas lacunas, os cursos de escrita acadêmica (com algumas variações de nomenclatura de acordo com cada instituição) surgem como propostas de aproximação técnica, linguística e identitária do estudante com a academia e suas práticas linguístico-discursivas.

Apesar de entendermos que tais cursos têm foco na resolução ou no aperfeiçoamento de práticas letradas acadêmicas pouco desenvolvidas, não deixamos de considerar que há experiências significativas relatadas por pesquisadores comprometidos em transformar esses contextos de aprendizado em esferas de transformação social no escopo dos letramentos acadêmicos (cf. FISCHER, 2011; ARAÚJO; DIEB, 2013; FERREIRA e LOUSADA, 2016). Concomitantemente, não devemos ignorar que tais formações são oriundas de uma função resolutive a problemas de leitura e escrita que não puderam ser devidamente enfrentados, devido a uma estrutura educacional heterogênea e desigual, a contextos socioeconômicos e culturais variados, a (à falta de) políticas públicas relacionadas à educação linguística etc.

Recorremos, ainda, a Bakhtin (2010, p. 30) que nos permite compreender, por meio de sua filosofia da linguagem, como a apreensão linguístico-discursiva da escrita na ciência ultrapassa limites técnicos, sendo um constitutivo autônomo da vivência subjetiva.

O mundo como o conteúdo do pensamento científico é um mundo particular: é um mundo autônomo, mas não um mundo separado; é antes um mundo que se incorpora no evento unitário e único do Ser através da mediação de uma consciência responsável, em uma ação real. Mas o evento único do Ser não é mais algo que é pensado, mas algo que *é*, alguma coisa que está sendo real e inescapavelmente completada através de mim e dos outros (completado, *inter alia*, também na minha ação de conhecer); ele é realmente experimentado, afirmado de uma maneira emocional-volitiva, e a cognição constitui apenas um momento desse experimentar-afirmar (grifos do autor).

Essa proposição sucede uma série de reflexões e críticas à cisão muitas vezes implacável sobre o sujeito em interfaces ora psíquicas ora teóricas, lidas por Bakhtin como problemáticas por se desdobrarem em dicotomizações que o categorizam para fora da eventicidade da vida. Tal crítica é um norte pertinente para pensarmos que a vivência da escrita acadêmica em metodologias arraigadas na modelização é uma consequência de modos de operação linguística herdeiros de uma perspectiva racionalista e que dificultam acessos para a praticarmos como processo de experimentação e emancipação atrelado à vida.

Ao compreendermos que o tempo de formação da graduação pode não conseguir abarcar em seu escopo bases amplas para o acesso a práticas de letramento acadêmico devidamente inseridas e significativas na vida do estudante, somos capazes de perceber mais nitidamente os

desafios da pós-graduação, especificamente na produção do texto acadêmico em uma dissertação ou tese. Diante disso, cabe problematizar: se os mestrados e doutorados trazem em si uma demanda autoral sobre a escrita não antes experimentada pela maioria dos que ingressam, o que move esses sujeitos a se envolverem com essa esfera supostamente desconhecida?

Com base no que temos de dados sobre o que se aprende primariamente como texto avaliado na esfera escolar (BRAMBILA, 2017), inferimos que há concepções de produção textual que se balizam no alcance de determinados padrões autorais, estilísticos e textuais que podem engatilhar expectativas de que o mesmo ocorra em outras esferas de atividade humana, como a pós-graduação. A esse respeito, refletimos que a escrita na pós-graduação é e deve ser, por si só, uma experiência com propósitos distintos de qualquer outra vivenciada pelo pesquisador em formação. Acerca de sua singularidade, tomamos a reflexão de Prior (2004, p. 171, tradução nossa) acerca do descompromisso com a linearidade inerente ao processo da escrita acadêmica:

A escrita avança (e retrocede) aos trancos e barrancos, com pausas e agitações, discontinuidades e conflitos. Atos situados de composição/ inscrição são complexos por si próprios. Os escritores não estão apenas inscrevendo texto. Eles também estão relendo repetidamente o texto que escreveram, revisando o texto enquanto escrevem e voltando mais tarde para revisar, fazendo uma pausa para ler outros textos (suas próprias anotações, textos que escreveram, materiais de origem, inspirações), fazendo uma pausa para pensar e plano<sup>4</sup>.

Ao propor que a escrita avança e retrocede, Prior levanta questões importantes sobre o que é escrever na pós-graduação, desvelando um horizonte de processos e tensões não antes previstos ou sequer aceitos em etapas formativas/avaliativas anteriores, apesar de existirem. Entendemos que o truncamento, as pausas, as agitações e as demais reações oriundas do escrever são manifestações humanas que movimentam a aprendizagem tanto do tema quanto da linguagem em si ao pesquisador em formação. Sendo tais características inerentes à escrita e ao aprendizado na pós-graduação, por que é preciso problematizar essa via e colocá-la na pauta dos letramentos acadêmicos?

Justificamos que falar sobre o processo da escrita acadêmica para além do aspecto técnico é um tema que ainda está nos bastidores da pós-graduação, nos corredores dos prédios

---

<sup>4</sup> *Writing moves forward (and backward) in fits and starts, with pauses and flurries, discontinuities and conflicts. Situated acts of composing/inscription are themselves complex composites. Writers are not only, inscribing text. They are also repeatedly rereading text that they've written, revising text as they write as well going back later to revise, pausing to read other texts (their own notes, texts they have written, source materials, inspirations), pausing to think and plan.*

da universidade e nas redes sociais (DAMIANI; ALVES; FRISON; MACHADO, 2011; BESSA, 2017; BRAMBILA, 2019, CRUZ, 2020, para citar alguns autores que refletem sobre essa questão). Todavia, esse tema ainda não se corporificou de maneira oficial como constituinte da esfera acadêmica amplamente, restando a cada pós-graduando descobrir e lidar individualmente com as consequências desse silêncio.

Outro fator que responde ao questionamento é o caráter não generalizante da escrita na pós-graduação. Não só pelas especificidades técnicas de cada área de conhecimento ou colegiado universitário, o processo de produção de uma dissertação ou tese movimenta não só vivências únicas do pesquisador em formação, como também traciona consigo todas as bases formativas vivenciadas anteriormente por esse sujeito. Importa ressaltar que um doutorado, incluída a produção de uma tese, conseqüentemente, é o último percurso formativo institucional de um estudante/pesquisador, fornecendo o grau mais elevado de formação acadêmica. Portanto, a prática de escrita nesse contexto recuperará concepções de texto, de autoria e de discurso científico acumuladas ao longo da vida de cada sujeito que chega até esse patamar. Desse modo, emerge a necessidade de movimentarmos práticas, pensando encaminhamentos específicos ao contexto acadêmico brasileiro, de modo que proponhamos uma formação linguística atrelada ao atendimento das demandas reais que se apresentam à pós-graduação contemporânea.

Diante da complexidade que se instaura na discussão, defendemos que incluir mais frequentemente a pós-graduação no escopo dos letramentos acadêmicos requer uma perspectiva responsiva e responsável (BAKHTIN, 2010), que não se limite ao imediatismo da correção linguístico-textual, mas que busque entender os atravessamentos históricos e sociais que referenciam concepções de texto, autoria e identidade do pesquisador em formação.

### **Marta: “acho que a gente não é estimulado a escrever desde criança”**

Nesta seção, observaremos as problematizações lançadas a partir dos relatos de Marta, participante da entrevista que compõe os dados da pesquisa de doutorado de Brambila (2021). A entrevistada é mulher, professora da educação básica da rede estadual do Espírito Santo e da privada e tem graduação na área de ciências naturais. Na época da entrevista, ocorrida em outubro de 2019, Marta cursava mestrado em ciências humanas na Universidade Federal do Espírito Santo. A entrevistada atendia aos critérios básicos para a participação, a saber: estar, na época da entrevista, matriculada em programa de pós-graduação da Universidade Federal do Espírito Santo; já ter iniciado a escrita da dissertação ou tese; ter lido e aceitado as condições



do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>5</sup>. O objetivo da discussão a partir dos enunciados de Marta é mostrar, de maneira prática, como a experiência individual influi sobre o processo da escrita acadêmica, sendo inviável considerá-lo uma atividade generalizante, integralmente replicável ou a-subjetiva.

A respeito da metodologia, os enunciados da entrevistada são recepcionados como dados representativos da experiência com a escrita na pós-graduação, não revelando unicamente uma natureza momentaneamente fixada, mas que refletem e refratam traços de seu passado, possibilitando-nos compreender suas condições de produção presentes. Assim, tem-se o paradigma indiciário, de Ginzburg (1986), como norte metodológico coerente ao desafio desse *corpus*. Concordamos, portanto, com Abaurre e Coudry (2008, p. 174), ao afirmarem que trabalhar os dados como indícios

[...] define algumas questões metodológicas cruciais, que dizem respeito: 1) aos critérios de identificação e seleção dos dados a serem tomados como representativos do que se considera “singularidade reveladora” (uma vez que, em um sentido trivial do termo “singular”, qualquer dado diferente de qualquer outro dado é um dado singular); 2) ao conceito mesmo de “rigor” metodológico, que não pode, neste contexto, ser entendido no sentido galileano que assume no âmbito de paradigmas de investigação centrados nos procedimentos experimentais, na replicabilidade e na quantificação de resultados.

Desse modo, a pergunta norteadora é: de que maneiras o paradigma indiciário potencializa uma análise inscrita nos letramentos acadêmicos?

Ao retomarmos “Sinais: raízes de um paradigma indiciário”, nos deparamos de início com a influência do método moreliano à arte em Ginzburg. A partir da noção de que nem todas as pinturas se encontram em perfeitas condições para que se detecte seu autor, Morelli propõe o acompanhamento de rastros, mesmo que marginais e não à mostra, para se esclarecer a autoria de alguma produção. Ginzburg (1986, p. 144) detalha essa concepção, ao afirmar que

Para tanto, porém (como dizia Morelli), é preciso não se basear, como normalmente se faz, em características mais vistosas, portanto mais facilmente imitáveis, dos quadros: os olhos erguidos para o céu dos personagens de Perugino, os sorrisos dos de Leonardo, e assim por diante. Pelo contrário, é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciáveis pelas características da escola a que o pintor pertencia: os lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés.

Ginzburg propõe uma reflexão pertinente, ao trazer para o centro da discussão que não necessariamente os elementos de primeiro plano ou de destaque na obra serão aqueles que permitirão uma leitura apurada de sua procedência ou escola artística, mas sim as minúcias. Ao mesmo tempo em que são negligenciadas pelo olhar comum, refletem pontos de quebra e de

---

<sup>5</sup> CAAE: 03999318.8.0000.5542.

diferenciação de um artista para outro. Ao trazermos essa noção ao campo de estudos da linguagem acadêmica, sobretudo ao processo da escrita e a construção do autor pesquisador frente a sua dissertação ou tese, cabe compreender que há um plano mais geral e explícito do gênero e da escrita acadêmica (muitas vezes oriundo de cristalizações socialmente aceitas na esfera) que possivelmente não diz tanto quanto as fragilidades textuais e do processo da escrita, que devem merecer nossa atenção para apurarmos os rastros e as raízes das nossas problematizações.

Em analogia ao que assevera Ginzburg, podemos compreender que, quando o pós-graduando relata ou materializa em seu texto episódios de fluidez e aparente facilidade na escrita da dissertação ou tese, são fornecidas as características mais vistosas do processo, isto é, o esperado ao texto e o que é tido como parâmetro pela comunidade acadêmica. Entretanto, esse tipo de relato, apesar de também ser um dado singular da experiência com a escrita histórica e socialmente situada, não oferece a mesma potencialidade que as marginalidades do processo, caracterizadas pelos problemas de ordem linguístico-discursiva, pela dificuldade do lugar subjetivo-autoral frente ao texto acadêmico ou até mesmo pelos embates provenientes de interfaces sociais e históricas ao longo da escrita.

Assim, destacamos como aspectos metodológicos do paradigma indiciário sobre a análise dos relatos de pós-graduandos: foco nos pormenores negligenciáveis como indícios singulares da experiência com a escrita da dissertação ou tese; o lugar experiencial do analista, que também vivenciou contexto similar ao do(a) entrevistado(a); e o reconhecimento dos problemas enfrentados no relato como oportunidade de (re) conhecimento da perspectiva enunciativa do sujeito.

Em termos práticos, afirmamos que o processo analítico dos enunciados não se limitará ao propriamente dito por si só, mas às consonâncias e dissonâncias que materializam o signo ideológico (VOLÓCHINOV, 2017), exigindo-nos recuperar aspectos estruturais da pós-graduação e o contexto histórico e social de enunciação da participante. A esse respeito, assumimos a “rigidez flexível”, defendida por Ginzburg (1986), que, no presente trabalho, se dá pela obstinação em compreender como a entrevistada valora seu processo de escrita na pós-graduação, ao mesmo tempo em que é necessário desenvolver certa plasticidade analítica que não descarte as minúcias de cada dado singular.

Portanto, com o já firmado compromisso metodológico de nos atermos aos indícios deixados pelo sujeito ao enunciar sobre seu processo de escrita na pós-graduação, rastreamos as valorações que a participante dá ao ato de escrever, bem como os efeitos que tal tarefa traz a

sua vida e formação acadêmica. É nossa busca e problematização constantes, portanto, investigar em que condições a escrita da dissertação ou tese se estabelece ou é inviabilizada.

A entrevista é iniciada com a pergunta acerca daquilo que motivou Marta a entrar no mestrado.

Guilherme: Me conta um pouquinho sobre a sua decisão de fazer mestrado.

Marta: Tá. Logo que abriu o edital da turma de mestrado, me interessei. Assim, de início eu queria fazer um mestrado, mas não queria fazer na área de ciências naturais<sup>6</sup> mesmo, que é a minha área. Achei que o mestrado nas ciências humanas fosse uma oportunidade de fazer um mestrado, mas não na minha área porque eu sei que lá é uma briga de egos, essas coisas. Achei que o pessoal das ciências humanas fosse ser mais *good vibes*<sup>7</sup>.

Marta coloca em considerável relevância que a opção por uma área em detrimento de outra teve motivação nas relações sociais. Ao considerar a existência de hostilidade nas ciências naturais, materializada no termo “briga de egos”, Marta dá indicações de que a pesquisa está subordinada às condições de interação social que serão estabelecidas na esfera acadêmica. Esse relato é importante para nós, pois se alinha à ideia de escrita firmada nas práticas sociais e de interação, defesa basilar dos letramentos acadêmicos.

Avançando na conversa, a pergunta é direcionada ao processo da escrita, seguindo a proposta do questionário.

Guilherme: Como que foi para você o processo da escrita?

Marta: Na verdade, assim, escrita acadêmica é complicado, né. Muito. Na verdade, eu acho que a gente não é estimulado a escrever desde criança. Eu acho que eu nunca fui. Ainda mais a escrita acadêmica. Primeira coisa que você pensa quando vai escrever não é nem o que você está escrevendo, mas em quem vai ler o seu texto. Então você fica enquadrado, eu acho, para escrever pra quem vai ler, parece. E você se preocupa muito, obviamente, em mostrar clareza. [...] O que eu tive de experiência foi com a Ufes, mas a minha escrita era mais dos laboratórios que eu participava, dos estágios que eu fazia. E eu não produzi nessa área de humanas, foi mais na área de ciências naturais. E a escrita da área de ciências naturais é muito tranquila. Então eu só tive a experiência do TCC de licenciatura, que foi extremamente complicado, uma escrita extremamente difícil para mim. [...] Na área de humanas você tem que lidar mais com o subjetivo e isso é extremamente difícil.

Damos destaque ao posicionamento de Marta acerca do reconhecimento dos paradigmas histórico e formativo que constituem o processo da escrita de uma dissertação. O estímulo prévio à escrita, na perspectiva de Marta, é um fator de peso para sua consideração de que escrever uma dissertação de mestrado é complicado. Importa-nos, a partir disso, considerar a dimensão cumulativa que se instaura na escrita acadêmica. Apesar de suas especificidades

---

<sup>6</sup> Utilizaremos “ciências humanas” e “ciências naturais” para substituir a área específica mencionada, a fim de evitar possíveis identificações que comprometam o anonimato da entrevistada.

<sup>7</sup> Estrangeirismo que, neste contexto, tem sentido de “pacíficos” ou “solidários”.

ancoradas em sua esfera, a produção de uma dissertação ou tese se abastece de recursos linguísticos, discursivos e ideológicos tracionados desde a formação básica.

Em interação analítica com a afirmação de Marta, defendemos que o ensino da escrita acadêmica, sobretudo em seu sentido estrito, não cabe nas esferas de educação básica, diferente do que a entrevistada considera. Todavia, refletimos que a dimensão intersubjetiva da escrita acadêmica, isto é, seu apelo pela tensão estabelecida horizontalmente pelas relações dialógicas com a palavra do outro dentro de um compromisso responsivo e responsável que emancipa sujeitos na e pela linguagem, é um estímulo pertinente às esferas que precedem a pós-graduação no processo histórico-social da produção textual.

Marta também enuncia sobre a dimensão alteritária/autoritária do texto acadêmico, atribuindo ao *outro leitor*, valorado hierarquicamente acima, como aquele a quem a textualidade e a clareza do enunciado se subordina e se referencia. O *outro leitor* assume uma posição determinante no enunciado e na vida da pós-graduanda, sendo uma baliza definidora da (falta de) clareza textual, ao mesmo tempo em que a impulsiona a se colocar como sujeito daquela interação social, na busca por se fazer clara no texto e existir diante de seus pares.

Marta enuncia a *facilidade* em escrever nas ciências naturais, algo que não ocorre quando lidou com a linguagem em ciências humanas, no TCC em licenciatura. Um ponto interessante dessa parte do relato é que a tensão causada pela complicação vivida com a escrita nas ciências humanas não se converte em afastamento, mas sim em aproximação, visto que Marta opta por seguir mestrado na área. Esse dado singular permite-nos refletir que a tensão, os entraves e as irregularidades no trabalho com a linguagem não são produtores, por via de regra, de uma experiência abissal com a escrita. As valorações acerca desses desafios e os contextos de vivência de tais experiências convergem-se junto ao ato de escrever e instauram-se, na particularidade de cada sujeito, como reflexos e refrações do que é (ou não) a produção textual acadêmica, impulsionando efeitos diversos (repulsa, medo, interesse etc.).

A partir dos relatos de complicação com a escrita desde o TCC em humanas e diante da insistência em permanecer em uma área na qual vivenciou dificuldades com a produção textual, Marta é questionada sobre como lidou com esses momentos ou quais estratégias utilizou diante dos impasses com o texto. A esse respeito, ela responde:

Olha, a estratégia foi ir, eu acho. Assim, outra coisa: no início a gente consegue conversar mais com as pessoas. Então, a gente escreve, pede um colega seu do curso para ler para você, ver o que ele acha, retorna. [...] No início a gente conseguia escrever mais coletivamente, eu acho, por estar juntos da turma. Agora quando começa sua pesquisa mesmo é um processo muito solitário. É você com você. Ninguém tem tempo para ficar lendo o que você está escrevendo mais, dos seus colegas. Eu não tinha aquela coisa de mandar toda semana para minha orientadora ver o que achava. Eu escrevia uma parte grande, mandava, via o que ela achava. Então

minha estratégia foi, assim, ler outros textos. Lendo outras dissertações e teses da área, outros artigos, que vai mostrando um tipo de forma ou caminho que a pessoa seguiu para tentar chegar onde ela queria.

Damos destaque à expressão “foi ir”, que no contexto de interação diz respeito a seguir sem uma estratégia definida. Todavia, ao mesmo tempo que afirma não ter utilizado qualquer medida para dirimir as complicações no processo da escrita, Marta expõe caminhos escolhidos, como a interação com colegas de formação, o processo da orientação e a leitura de textos já publicados, como artigos, dissertações e teses. Assim, as relações intersubjetivas, em seus diversos níveis hierárquicos e em suas diversidades semióticas, são enunciadas como propulsores do progresso quanti/qualitativo do texto.

A valoração da escrita como ato solitário aparece também no enunciado discente. Contudo, depreendemos que a “solidão” evocada por Marta está ligada à escrita em seu sentido estrito, visto que são fornecidos rastros de que houve um percurso de ampla interação com as alteridades. Desse modo, refletimos que há uma visão fragmentada de escrita (e de seus processos) fortemente enraizada e que impede a pós-graduanda de entendê-la como processo imbricado com outras práticas precedentes. Esse cenário é relevante, pois corrobora a ideia de que o processo da escrita é, em sentido estrito, um rito ou uma burocracia que precisamos assumir diante da dimensão organizacional de uma pós-graduação. Por outro lado, observando sob a perspectiva dialógica e de acontecimento alteritário na e pela linguagem, esse mesmo processo está atrelado a práticas acadêmicas e não acadêmicas, a subjetividades, a ideologias, a tempos, a espaços, a epistemologias conceituais e empíricas e a demais constitutivos da vida.

Ao ser perguntada sobre o gênero dissertação, Marta retoma alguns relatos de vivência negativa com a escrita, valorando ideologicamente o processo como medo.

É aquele pânico da folha em branco. Você pensa: hoje vai ser o dia. Hoje, no final de semana, vou escrever, assim, horrores. Aí você senta, aí você olha para a página. Escreve um parágrafo e acha que está ruim. Aí apaga. E acha que está ruim por vários motivos: por achar que você não está sendo claro na sua escrita, no meu caso, por eu pensar muito em que a lê, medo, assim, dessa questão da banca, de não atingir o meu objetivo ali com aquilo e não parecer claro para quem está lendo.

Marta enuncia uma visão compartimentada da linguagem, comumente compartilhada por uma perspectiva mais teórica e abstrata do processo. Esse indício reforça nossa defesa de que o processo da escrita não é soberano, mas sim atrelado e muitas vezes subordinado às demais demandas que o sistema capitalista contemporâneo coloca à vida do pós-graduando, visto que há cada vez menos oportunidades e políticas públicas que permitam dedicação à pesquisa como ofício remunerado. Consequentemente, o processo da escrita, incutido na prática

do pesquisador, é invalidado de sua dimensão humana inevitável, restando-lhe caber em meio a outros diversos compromissos laborais.

O aspecto econômico-social que perpassa o processo da escrita influencia drasticamente a relação do pós-graduando com a linguagem. Essa interface é importante, sobretudo na contemporaneidade, em que a pesquisa brasileira sofre tantos cortes orçamentários. Por consequência, o capital financeiro que dá subsídio à vida na pós-graduação é um instrumento que viabiliza o capital cultural e simbólico (BOURDIEU, 1989) que permite, conseqüentemente, “jogar o jogo” de poderes na academia (BOURDIEU, [1984] 2013). Em outras palavras, sublinhamos que condições econômico-sociais condicionam constantemente o acesso educacional, linguístico e cultural dos sujeitos em sociedade, o que requer à área de letramentos acadêmicos um movimento de reconhecimento dessa instância em suas propostas teóricas e práticas.

Por fim, o último destaque é ao signo do *medo*, que se desdobra sobre mais de um agente a partir do processo da escrita: medo da banca, medo de não atingir o objetivo e medo de não parecer clara. Apesar de cada agente produzir uma dimensão diferente de medo, afirmamos que a valoração do outro e, sobretudo, a viabilização para que essa valoração ocorra (através da busca pela clareza) têm uma força de chancela que, para o pesquisador em formação, torna-se rastro para o pertencimento à esfera acadêmica. Assim, enunciar o medo é também valorar a fragilidade que existe no processo da escrita, uma vez que a valoração intersubjetiva é atravessada por fatores não controláveis por aquele que escreve, instaurando instabilidades no processo de negociação de sentidos com a academia.

### **Considerações finais**

Apesar de o relato da entrevistada não poder ser tomado como uma unanimidade, mas sim como vivência singular que aguça uma percepção não generalizante sobre a escrita acadêmica, somos capazes de destacar algumas frentes que constituem o processo da escrita de sua dissertação: memórias da produção textual na formação básica (em “a gente não é estimulado a escrever desde criança”), a preocupação com o olhar punitivo do outro (em “fica enquadrado, eu acho, para escrever pra quem vai ler”), outras experiências adquiridas no próprio contexto acadêmico (em “Então eu só tive a experiência do TCC de licenciatura, que foi extremamente complicado, uma escrita extremamente difícil para mim”) e a vivência comunitária com colegas no mesmo processo (em “a gente escreve, pede um colega seu do curso para ler para você, ver o que ele acha, retorna”).

Os indícios de multilateralidade da escrita, evocados pela própria entrevistada ao relatar sua experiência individual, fornecem percepções importantes aos estudos do letramento acadêmico, sobretudo por estimularem uma ampliação do foco analítico na investigação e proposição de reflexões ou métodos que visem ao enfrentamento de problemas com as práticas letradas na universidade, sejam elas na graduação ou na pós-graduação.

O presente estudo mostra que a correção focal de questões ortográficas, estilísticas e textuais inerentes ao trabalho do ensino-aprendizado de escrita acadêmica ainda é pertinente e necessária. Todavia, acrescentamos, enquanto proposta, que esse tipo de trabalho deve ser constantemente imbricado por uma reflexão sobre as demais conjunturas, singulares de cada sujeito, que permeiam o processo de se produzir um texto na academia.

A partir das reflexões construídas neste artigo, propomos que a área de letramentos acadêmicos, apesar da especificidade já definida na composição do nome, não se limite a uma rotulação que a enclausure ou a distancie de pautas que devam estar em seu escopo analítico e prático. A fim de sustentar essa afirmação, traçamos, com base nas considerações teóricas e análise do caso, duas premissas que merecem consideração.

A primeira: a historicidade do sujeito que escreve como componente que afeta as práticas letradas acadêmicas. A imposição de uma estabilidade excessiva sobre o tempo e o espaço da escrita acadêmica deve ser alvo de reflexão crítica, uma vez que o processo como um todo não se inicia na (pós-) graduação, mas se retroalimenta de vivências, carências e valorações positivas ou negativas com a linguagem a partir de esferas de atividade humana que antecedem. Desse modo, importa incluir nas estratégias de ensino-aprendizado de escrita acadêmica (e no próprio processo de orientação) a investigação sobre os percursos, as concepções e as experiências em produção textual (acadêmicas ou não) acumulados por esse sujeito, a fim de que o trabalho formativo esteja alinhado com a situação da demanda.

A segunda: as práticas letradas acadêmicas não estão ilesas ao que ocorre além dos muros da universidade. Apesar de a escrita acadêmica ser comumente recepcionada como um conjunto de procedimentos técnicos que viabilizarão a identidade acadêmica do texto, é necessário considerar que seu bojo teórico-metodológico parte de pressupostos sobre a educação linguística do pesquisador em formação que podem ou não se cumprir por diversos fatores. A realidade heterogênea da formação escolar básica brasileira, a desigualdade social que se reflete nos acessos (e na falta deles) a práticas diversificadas com a linguagem e a própria realidade do caos sanitário pandêmico vivenciado pelo mundo desde 2020 podem ser considerados fatores concretos que afetarão concepções básicas de língua, texto e autoria, e,

consequentemente, o ensino-aprendizado de textos acadêmicos, que depende de tais construções para seu contínuo desenvolvimento.

Diante do que se apresenta, reconhecemos que os desafios com a escrita acadêmica demandam múltiplos olhares e que devem se atualizar em conformidade com as condições sociais, históricas, sanitárias, educacionais, políticas e ideológicas que se apresentam à universidade, sobretudo a brasileira, de modo que se proponha um exercício constante de promoção de práticas letradas que não neguem suas bases e propósitos, mas que adicionem a sua abordagem e ao seu escopo atualizações sobre quem e em que condições escreve na universidade contemporânea.

## Referências

ABAURRE, M. B. M.; COUDRY, M. I. H. Em torno de sujeitos e de olhares. *Estudos da Língua(gem)*, v. 12, n. 6, 2008, p. 171-191.

ALMEIDA, L. A. Produzindo textos na escola (e na vida). *Revista Brasileira de Educação Básica*, v. 15, n. 4, 2019, p. 1-12.

ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. Autoria e deontologia: mediação de princípios éticos e práticas de letramento na escrita acadêmica em um fórum virtual. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 2013, v. 13, n. 1, p. 83-104.

BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAZERMAN, C.; et al. Taking the long view on writing development. *Research in the Teaching of English*, 2017, v. 51, n. 3, p. 351-360.

BESSA, J. C. R. Sobre condições de autoria e de produção científica do jovem pesquisador. *Raído*, 2017, v. 12, n. 27, p. 23-41.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1989.

BOURDIEU, P. *Homo Academicus*. 2ª ed. Florianópolis: Editora da UFSC, [1984] 2013.

BRAMBILA, G. *A produção de textos na “era Enem”*: subjetividade e autoria no contexto político-pedagógico contemporâneo. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL - UFES), 2017.

BRAMBILA, G. Experiências com a escrita na pós-graduação brasileira: uma proposta de diálogo com os letramentos acadêmicos. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 22, n. 3, 2019, p. 791-808.



BRAMBILA, G. *O processo da escrita na pós-graduação: o academicismo como prática de dessubjetivação*. Tese de Doutorado. Programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL – UFES), 2021.

CHOIS, P.; JARAMILLO, L. La investigación sobre la escritura en posgrado: estado del arte. *Lenguaje*, v. 2, n. 44, 2016, p. 227-259.

CORRÊA, C. S.; SOUZA, S. J. Walter Benjamin e o problema do texto na escrita acadêmica. *Mnemosine*, v. 12, n. 2, 2016, p. 2-25.

CRUZ, R. *Bloqueio da escrita acadêmica*. Caminhos para escrever com conforto e sentido. 1ª ed, Belo Horizonte: Artesã, 2020.

DAMIANI, M. F.; ALVES, C. V. P.; FRISON, L. M. B.; MACHADO, R. F. Diagnóstico e análise dos problemas da escrita acadêmica de estudantes de Pedagogia. *Linguagem & Ensino*, v. 14, n. 2, 2011, p. 455-478.

FERREIRA, M. M.; LOUSADA, F. G. Ações do laboratório de letramento acadêmico da Universidade de São Paulo: promovendo a escrita acadêmica na graduação e na pós-graduação. *Ilha do Desterro*, v. 69, n. 3, 2016, p. 125-140.

FISCHER, A. O gênero resumo no curso de Letras: eventos de letramento em discussão. *Linguagem em (dis)curso*, v. 6, n. 3, 2006, p. 442-454.

FISCHER, A. Práticas de letramento acadêmico em um curso de Engenharia Têxtil: o caso dos relatórios e suas dimensões escondidas. *Scripta*, v. 15 n. 28, 2011, p. 37-58.

GEE, J. P. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. *Journal of adolescent & adult literacy*, v. 8, n. 44, 2001, p. 714-725.

GINZBURG, C. *Mitos, Emblemas, Sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

HALL, S. The West and the rest: discourse and power. In: HALL, S. *Modernity: introduction to modern societies*. Oxford: Blackwell, 1996, p. 185-227.

LEA, M. R.; STREET, B. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, v. 23, n. 2, 1998, p. 157- 166.

MACEDO, J. P.; DIMENSTEIN, M. Escrita acadêmica e escrita de si: experienciando desvios. *Mental*, v. 7, n. 12, 2009, p. 153-166.

PEREIRA, M. V. A escrita acadêmica – do excessivo ao razoável. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 52, 2013, p. 213-228.

PRIOR, J. P. Tracing process: how texts come into being. In: BAZERMAN, C.; PRIOR, J. P. (Orgs.) *What writing does and how it does it: an introduction to analyzing texts and textual practices*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1ª ed., 2004, p. 167-200.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Américo. Editora 34, 2017.