



Interdiscursividade e intertextualidade: a constituição dos sentidos do dizer no universo autoral

Interdiscursivity and Intertextuality:
The Constitution of Meanings in the Authorial Universe

Interdiscursividad e intertextualidad:
La constitución de los sentidos Del decir en el universo de la autoría

Terezinha Maia Martincowski

Resumo

Neste estudo, procuramos discutir a constituição do universo autoral de jovens universitários a partir da leitura interpretativa e da formação de arquivos, entendendo que produzimos a partir do uso de textos e argumentos que habitam nossos arquivos. A partir dessa compreensão, o objetivo da presente pesquisa foi o de analisar o processo de escrita com autoria. A análise da produção foi orientada para a busca da plurivocidade, a partir da interdiscursividade e da intertextualidade, observando se as ideias principais de textos e de discussões trabalhadas em sala de aula são consideradas na produção escrita. A maioria manteve-se no tema, indicando tanto apropriação da tarefa como atitude interpretativa das leituras e constituição dos sentidos do dizer e também apresentou textos produzidos com autoria, transformando o dizer alheio em dizer próprio, assumindo posicionamento axiológico e responsividade.

Palavras-chave: Constituição autoral, ensino superior, interdiscursividade/intertextualidade.

Abstract

In this study we discuss the constitution of the authorial universe of young university students by means of the interpretive reading and the formation of archives, understanding that we produce through the use of texts and arguments that lie in our archives. The objective of this research was to analyze the process of authorial writing. The analysis of the production was aimed at the search for plurivocality, interdiscursivity and intertextuality, observing if the main ideas of texts and of discussions held in class are considered in the written production. The great majority attained to the subject, indicating appropriation of the task as an interpretative attitude towards the readings and as a constitution of meanings. Most also presented texts produced with authorship, transforming the saying of others into their own words, assuming axiological positioning and responsiveness.

Keywords: Authorial constitution, higher education, interdiscursivity/intertextuality.



Resumen

En este estudio tratamos de discutir la constitución del universo autoral de jóvenes universitarios a partir de la lectura interpretativa y de la formación de archivos, entendiendo que producimos a partir del uso de textos y argumentos que habitan nuestros archivos. A partir de esa comprensión, el objetivo de la presente investigación fue el de analizar el proceso de escritura con autoría. El análisis de la producción se orientó hacia la búsqueda de la plurivocidad, a partir de la interdiscursividad y de la intertextualidad, observando si las ideas principales de textos y de discusiones trabajadas en el aula se consideran en la producción escrita. La gran mayoría se mantuvo en el tema, indicando tanto apropiación de la tarea como actitud interpretativa de las lecturas y constitución de los sentidos del decir y también presentó textos producidos con autoría, transformando el decir ajeno en decir propio, asumiendo posicionamiento axiológico y responsividad.

Palabras clave: Constitución autoral, enseñanza superior, interdiscursividad/intertextualidad.

1. Introdução

O grau universitário é um passo de muita importância na vida dos jovens. Entretanto, de maneira geral, os universitários têm enfrentado dificuldades em sua formação acadêmica. Uma das questões que gera dificuldades entre os alunos iniciantes é que nem sempre o ensino superior tem condições de acolher os anseios desses jovens, no sentido de aproximação entre os conteúdos veiculados nos bancos escolares e a visão da ação profissional utilitarista e pragmática que eles têm. Tal fato acaba resultando na desidealização ou na ruptura de um ideal, como considera Millan et al. (1991).

Além do fato de o conteúdo, geralmente, não atender às expectativas do aluno iniciante, muitos são os que encontram dificuldades na internalização desses conhecimentos. Isso ocorre não apenas em decorrência de a formação anterior trazer lacunas, mas também devido ao fato de os conteúdos serem totalmente novos, e, principalmente, pela necessidade de adaptação a uma nova metodologia de aprendizagem e pela solicitação de atividades curriculares que caminham na direção de uma formação de sujeito autônomo.

Essas dificuldades são perfeitamente visualizadas pelo corpo de docentes universitários quando percebem a luta que seus alunos enfrentam com textos acadêmicos quanto à compreensão, interpretação, expressão oral, produção escrita, entre outros aspectos. Nesse cenário, os professores discutem como dar conta dessas dificuldades juntamente com todo o conteúdo programático e demais compromissos de formação. E os alunos reclamam que os textos acadêmicos são muito difíceis e que a linguagem dos professores é complicada.

Na base desse conflito, encontram-se textos dos alunos que apresentam falta de coesão, de coerência, de sentido, de clareza, de encadeamento, de adequabilidade a uma linguagem escrita e para o outro, ideias truncadas, lacunas, quebras de estrutura, falta de linearidade no discurso etc. Uma produção escrita de forma tão confusa pode evidenciar também, entre outros aspectos, a falta de compreensão das leituras feitas.

Sampaio (2009) analisa a questão da produção escrita de nossos alunos ao discutir a atuação linguística de estagiários do curso de Letras de uma Universidade Federal. Para a autora, os alunos apresentam dificuldades no ensino da língua escrita não por questões

didáticas, mas porque eles próprios não sabem escrever. A partir de um referencial bourdieusiano, essa falta de domínio da língua é considerada pela autora como resultado da *hysteresis* (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 55, *apud* SAMPAIO, 2009, p.39) ou seja, ao longo de nossas relações, vamos adquirindo vícios e hábitos arraigados que não se alteram mesmo que as condições de uso sejam outras. É importante destacar que essas dificuldades são encontradas mesmo em cursos de grande distinção no meio educacional como o de Letras e em universidades públicas, como no caso citado acima.

A partir de nosso interesse em analisar o desempenho de alunos iniciantes de graduação quanto à sua produção escrita, em situações específicas, faz-se mister discutirmos questões relativas à leitura, à interpretação e à produção de textos, com o intuito de problematizar e abrir espaço para reflexão sobre essas dificuldades que parecem ser uma tônica dos anos iniciais da graduação, senão de todo o percurso acadêmico de muitos alunos.

2. Universo autoral

As discussões feitas por Pacífico (2002) mostram uma estreita relação entre leitura, interpretação e produção de textos. O entrelaçamento desses três fatores é o que permite, segundo Bakhtin (1992, 1988a, 1988b), a constituição do autor ou da autoria, que envolve uma posição axiológica e que engendra uma relação de valor materializada no texto pelos objetos discursivos. O autor, a partir do interdiscurso e do intertexto, deve apresentar uma postura que reflete e refrata esses valores.

O estreitamento entre os aspectos de leitura, interpretação e produção é considerado por Pacífico (2002) a partir da relação existente entre o texto argumentativo e a autoria. As características desse tipo de texto solicitam que o produtor do texto sustente um ponto de vista a respeito do objeto de discurso. Assim, o sujeito deve assumir a responsabilidade pelo seu dizer, de forma a apresentar argumentos persuasivos com intuito de defender seu ponto de vista.

É esse movimento que vai permitir, segundo a autora, que o produtor, além de assumir a responsabilidade pelo dizer, também faça isso a partir de uma perspectiva histórica dos sentidos, controlando os pontos de fuga, ou seja, mantendo-se fiel à discussão. Contudo, esse nível de argumentação também depende de uma ação interpretativa.

Para a produção de um texto argumentativo, devemos considerar a constituição da autoria, a partir da assunção da responsabilidade pelo dizer, o que depende, por sua vez, de uma ação de interpretação, pois o domínio da argumentação envolve a construção dos sentidos que vão surgindo a partir da interpretação do autor.

Entretanto, Pacífico (2002) destaca que, na ação da leitura, a grande maioria dos leitores só atinge o nível do inteligível, sem uma ação interpretativa de fato. A etapa final, que vem a ser a interpretação, depende de um movimento sócio-histórico de construção de sentidos que, segundo a Análise do Discurso, está ligada ao sujeito, à história e à ideologia. Esse movimento é necessário uma vez que o sentido nunca está pronto e é dependente da interpretação do sujeito.



Nesse processo, Pacífico (2002) destaca outra noção importante que é a de movimento do sujeito. No nível inteligível observamos a falta de movimento do sujeito-leitor, por conta de uma atitude de leitura parafrástica, que apenas reproduz, transformando o sujeito em uma fôrma-leitor. Quanto à leitura interpretativa, percebemos o movimento de busca e construção de sentidos. Tal atitude permite o controle da dispersão e a superação de equívocos.

Essa separação entre a leitura parafrástica e a leitura interpretativa é constatada desde a Idade Média, quando a necessidade da época de geração de memória obrigava muitos a gestos incansavelmente repetitivos de reprodução. Assim, aqueles que tinham a obrigação da prática de leitura e cópia a serviço de interesses de terceiros acabavam se submetendo a gestos de silenciamento e renúncia de autoria e originalidade. Pêucheux (1997) entrelaça essa discussão com a perspectiva de divisão social do trabalho de leitura em uma relação de dominação política.

Para a constituição do universo autoral, além da interpretação, torna-se necessário discutirmos também a questão de arquivo que, segundo Pêucheux (1997), é o campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão e que se constitui em fonte de consulta para várias ações. Quando nos comunicamos, utilizamos informações que estão registradas nesses arquivos. Contudo, a formação desses arquivos é feita a partir de um espaço de acolhimento das várias vozes que permeiam nosso meio, tornando-as nossas vozes. Esse é o espaço da interdiscursividade e da intertextualidade.

Nessa linha, pretendemos, neste estudo, entender o processo da interdiscursividade a partir de Bakhtin (1988a), para quem tudo o que é dito e expresso não pertence somente ao falante, narrador, autor ou sujeito discursivo. Desde que nascemos, aprendemos sobre o mundo a partir das relações, das ideias e da fala dos outros, que atribuem significado aos fatos, fenômenos, relações e objetos do mundo.

Outra característica que também compõe as produções é o diálogo entre os muitos textos ou a intertextualidade. Segundo Koch e Travaglia (1991), as relações estabelecidas no interior de um texto remetem a outros textos, pois os textos de um mesmo campo de conhecimento, ou mesmo de outras áreas, épocas ou culturas dialogam uns com os outros. Quanto a esse aspecto, Blikstein (1994, p. 45) destaca que [...] “o discurso seja qual for, nunca é totalmente autônomo. [...] o discurso não é falado por uma única voz, mas por muitas vozes, geradoras de textos que se entrecruzam no tempo e no espaço” [...].

Entretanto, deve-se considerar que o texto, embora constituído a partir da interdiscursividade e da intertextualidade, portanto, sendo dialógico, pode deixar entrever as muitas vozes que o compõem (polifonia) ou apagá-las, silenciá-las em um texto monofônico (BARROS, 1994). A partir do movimento ou não das várias vozes, o próprio texto passa a ser entendido como algo além de um objeto de comunicação para, conforme Barros (1994), transformar-se em objeto de significação, pois se constitui a partir dos sentidos que se cruzam, transitam e se enredam. Texto é um processo de construção, reprodução e transformação desses sentidos.

Quando produzimos algo, fazemos uso de autores, argumentos, ideias ou nos valemos de teorias, teses, pesquisas que habitam nossos arquivos e que se tornam fonte de ajuda



nesse caminho. Fiorin (1994) considera que texto é a unidade da manifestação ou o lugar desse interdiscurso.

Essa relação de acolhimento das várias vozes também ocorre com grande intensidade no meio escolar. O conhecimento apropriado pelos alunos acontece a partir da relação estabelecida com a fala dos professores e os dizeres dos livros. O mundo se expressa pelas várias vozes que nesse espaço circulam e se aprende por meio da interdiscursividade, incorporando, internalizando, inclusive pelas vozes que também decidimos silenciar (LEMOS, 1994; BRAIT, 1994).

O que destacamos aqui é o espaço de dialogia que existe em uma ação de constituição de um universo autoral. Primeiramente, a interpretação vai depender do conhecimento que temos sobre a questão. Conforme expõe Pacífico (2002), a interpretação também depende de um aparato teórico que, por sua vez, depende do interdiscurso e do acesso a arquivos e da própria interação verbal com os arquivos que possuímos, ou seja, com o outro enquanto fonte de nossos dados.

A preocupação com o processo de escrita de nossos alunos universitários também deve caminhar nessa direção, ou seja, da constituição de autor de seus textos. Os textos acadêmicos devem ser entendidos como dialógicos, pois são o resultado da composição, do confronto e das trocas ocorridas entre muitas vozes acadêmicas, contemporâneas ou não.

Essas constatações nos levam a sempre acompanhar nossos alunos nessa constituição de um universo autoral a partir da formação de arquivo, de um trabalho interpretativo e da consideração da interdiscursividade e da intertextualidade. Não se trata apenas de compreender e apreender conteúdos e conceitos específicos, uma vez que mesmo estes requerem que o aluno se aproprie deles, tornando-os próprios.

A partir dessas preocupações, inserem-se os objetivos deste estudo, quais sejam, de desenvolver atividades com textos que permitam a formação de arquivos, de forma a constituir o sujeito-intérprete, sujeito-produtor e sujeito-autor; assim como utilizar a pesquisa-ação como forma de analisar, expor, interpretar e interromper ou transpor limites sociais.

De forma geral, espera-se contribuir para o desenvolvimento do conhecimento sobre a integração dos alunos iniciantes ao conhecimento veiculado no universo acadêmico, assim como para as práticas educativas, inserindo o aluno em um processo dinâmico de aprendizagem.

3. Metodologia

Quanto aos procedimentos escolhidos para a investigação, o presente estudo orientou-se, especificamente, pela pesquisa-ação que, segundo André (2001), é uma técnica que envolve uma proposta prática de implementação ou redimensionamento de algo. No caso do presente estudo, os resultados apoiaram implementação de atividades no segundo período letivo do mesmo ano.

O maior envolvimento com esse eixo metodológico dá-se pelo interesse investigativo da pesquisa estar voltado para a própria experiência vivida pelo professor, envolvendo



reflexão e transformação dentro de um processo sistematizado. Segundo Pereira (2002) e Zeichner (2002), Kurt Lewin, um dos fundadores da pesquisa-ação, defendia que o conhecimento deveria ser criado a partir da solução de problemas em situações concretas de vida.

Nessa mesma direção, Thiollent (2002) destaca que o principal objetivo da pesquisa-ação é proporcionar aos pesquisadores e grupos participantes caminhos que permitam respostas mais eficazes aos problemas coletivos e situações vividas. Já Kemmis e Wilkinson (2002) consideram a importância da pesquisa-ação por conta de sua proposta de ajuda às pessoas a investigarem e a mudarem suas realidades sociais e educacionais por meio de mudanças de algumas das práticas que constituem suas realidades vividas.

3.1 Sobre os sujeitos da pesquisa

Os participantes deste estudo são estudantes do 1º ano de graduação, de um Centro Universitário (Fundação regional) de uma cidade do interior do estado de São Paulo, dos cursos de licenciatura em Física, Química, Matemática, Biologia, Pedagogia e Educação Física. O trabalho¹ foi desenvolvido em uma disciplina que trata da introdução ao conhecimento do campo da pesquisa em educação, no primeiro semestre do primeiro ano. Os dados foram colhidos ao final do primeiro semestre.

É importante também destacar que, costumeiramente, ao final do período os alunos já concluíram seus trabalhos e provas, o que imprime um clima de recesso nas atividades, principalmente porque muitos deles são de cidades vizinhas e retornam a elas. Isso acabou interferindo na quantidade de alunos envolvidos. O número de alunos interessados em participar da pesquisa no momento do convite e da veiculação das informações dos trabalhos foi superior a vinte, sendo que, destes, compareceram nove alunos no momento da coleta de dados.

3.2 Procedimentos metodológicos

Logo no início do semestre, foram solicitados aos alunos trabalhos constantes do programa da disciplina, já com o objetivo, também, de preparativo para a coleta de dados. Três textos em específico, de Alves (1996), Cortella (1998) e Gleiser (2010), foram preparados e trabalhados em sala de aula com a intenção de formação de arquivo, no sentido do conceito de Pêuchex (1997), permitindo a formação de conhecimento do assunto e tornando o tema familiar.

No final do semestre, no momento da coleta de dados, foi solicitada uma produção escrita que pudesse ser discutida a partir das informações e conteúdos veiculados nos textos

1 O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Instituição, tendo sido inscrito no CONEP, sob o número FR 332139.



supracitados. Como tema desencadeador, que permitisse a interlocução dessas três leituras, foi proposta a seguinte pergunta: “Como a ciência pode caminhar para além dos mitos?”

3.3 Critérios de análise

As análises, quanto ao Universo Autoral, estão inseridas na dimensão da busca da plurivocidade, a partir da interdiscursividade e da intertextualidade, compreendendo-se esses processos a partir da formação de arquivo e da compreensão (interpretação) dos textos lidos e das discussões de sala de aula. O que orientou esse foco de análise foi a intenção investigativa de observar se as ideias principais dos textos de apoio e das discussões de sala de aula são consideradas na produção escrita dos alunos.

Não se teve o propósito de discutir neste estudo estilos de linguagem ou adequação linguística. Entendemos que os alunos estavam iniciando um curso em que as exigências concernentes à linguagem acadêmica ainda não haviam sido consideradas e, além disso, havia o propósito de permitir que o aluno produzisse um texto mais independente de regras rígidas, como incentivo ao universo autoral.

Ao serem analisados os dados, os critérios de plurivocidade (intertextualidade e interdiscursividade) foram tabulados da seguinte forma:

- I – Citação das fontes
- II – Composição autoral dos textos
- III – Manutenção do tema proposto

Para que a questão da interpretação pudesse ser observada, foi tomado o cuidado de apresentar a questão desencadeadora e alertar para o uso de fontes de apoio sem explicações conceituais.

4. Resultados e discussão dos dados

As análises que se inserem no bojo desta pesquisa procuram um ponto de equilíbrio que, como destaca Freitas (1994), não reduza seus dados às considerações de um objetivismo abstrato com considerações científicas ou generalizações que procuram certezas cristalizadas. Tampouco se persegue um subjetivismo ao desencarnar individualismos que perdem seu sentido na relação com o outro.

Há que se levar em conta que a linguagem é fruto de um contexto e as ideias nela contidas são social e culturalmente marcadas. Conforme a mesma autora, essas duas perspectivas, o subjetivismo e o objetivismo, quando tratadas individualmente, acabam fragmentando a linguagem por não considerar que ela se origina e se concretiza somente no contexto real de sua enunciação. Todo enunciado é organizado e adquire sentido a partir do meio social e das condições postas para sua enunciação.

Assim, a preocupação principal é levar em conta o dinamismo e o movimento que envolve uma produção, qual seja, o contexto, o sujeito, a história e a motivação. A partir dessas considerações, os dados apontam a seguinte configuração:



Quadro 01 – Dados gerais dos textos

TEXTOS	CITAÇÃO DA FONTE	COMPOSIÇÃO AUTORAL DOS TEXTOS			MANUTENÇÃO DO TEMA PROPOSTO
		TEXTOS DE APOIO	SALA AULA	ELABORAÇÕES PRÓPRIAS	
03		X	x	X	x
04		X	x	X	x
19		X			
20		X	x	X	x
22		X	x		
23			x	X	x
33		X		X	x
35					
37			x	X	x

Fonte: Elaboração própria.

Inicialmente, é importante considerar que o texto 19 faz uso exclusivo de cópia de trechos de um dos textos de apoio com muito poucas adaptações para o contexto desta análise. O texto sequer apresenta uma linha de argumentação que possa permitir um encadeamento entre os trechos copiados. Trata-se apenas de uma colcha de retalhos, cujos mosaicos não se encaixam. A questão desencadeadora da atividade, “como a ciência pode caminhar para além dos mitos”, é substituída por outra indagação, “se a ciência pode explicar o propósito das coisas”, pergunta essa adaptada e constante do próprio texto copiado de Gleiser (2010).

Assim, o propósito da atividade não foi considerado e o único critério atendido foi o uso de texto de apoio. O que se revela nessas condições é mais do que a não inserção do autor na atividade mas, principalmente, o abrir mão de ser autor.

Para Bakhtin (1992), há uma distinção entre autor-pessoa e autor-criador, sendo que no primeiro caso se trata do escritor e, no segundo, da função estética que materializa as relações de valor entre a obra e o autor. É importante abrir uma ressalva no sentido de se observar que as análises de Bakhtin sempre se referiram ao estudo do texto literário. Contudo, em “Para uma filosofia do ato” (s/d), Bakhtin considera que

O momento que o pensamento teórico discursivo (nas ciências naturais e na filosofia), a descrição-exposição histórica e a intuição estética têm em comum [...] é este: todas as atividades estabelecem uma cisão entre o conteúdo ou sentido de um dado ato-atividade e a realidade histórica do seu ser... (p. 19)

Tal análise mostra que existem aspectos que permitem aproximação entre as escritas, mesmo que de estilos diferentes. As análises deste trabalho consideram que, mesmo nos estudos científicos e nos trabalhos acadêmicos, pode-se discutir o autor-pessoa e o autor-criador.



A partir dessa compreensão, entendemos que é possível encontrar trabalhos que são cópias ou paráfrases no sentido de agregarem muito pouco como trabalhos em que se evidencia todo um processo de construção, criação e apropriação de um dizer e um saber de forma dialógica, interdiscursiva e criativa. Nesse caso, então, a função estética discutida pelo autor será interpretada, aqui, como a singularidade que é imanente e que constitui o texto acadêmico.

Quanto ao texto 19, podemos afirmar, sim, que existiu uma produção, que foi feita uma escolha de tema, que foi escolhido um texto de apoio, que foram escolhidos trechos a serem copiados. Contudo, não existiu autoria no sentido do estabelecimento da singularidade da obra da mesma forma que o texto não refratou valores que partem de uma posição axiológica (BAKHTIN, 1992).

Para Faraco (2010), a função estética ou a singularidade nos textos acadêmicos sustenta e dá corpo à obra e permite refratar o universo social escolhido. Nessa situação, o autor-criador torna-se veículo das vozes escolhidas, recortando e refratando falas alheias e reordenando-as em um ato de apropriação no qual a mesma realidade torna-se refratante.

É certo que o autor-pessoa, ao fazer escolhas, evidencia uma posição axiológica. Contudo, ao não se apropriar dela, essa posição axiológica não se concretiza frente a essas escolhas, não permitindo transpor valores de uma esfera social para uma esfera pessoal e responsiva.

O ato de escrever ou tornar-se autor-criador de um texto deve voltar-se, como argumenta Sobral (2010), para a compreensão do ato ser concreto, ativo, durativo, intencional, envolvendo o aspecto responsivo de sua ação. A responsividade, para esse autor, envolve um compromisso ético do agente.

Pode-se dizer, então, que o texto 19 não envolveu criação, posição axiológica, responsividade e que as vozes escolhidas não se tornaram refratantes, saindo do espaço do universo autoral. Assim, a análise desse texto será considerada dessa forma global, não havendo sentido o detalhamento de cada um dos aspectos analisados para os outros textos.

4.1 Citação das fontes

Quanto à citação das fontes de apoio, nenhum dos nove textos produzidos indicou as fontes dos textos utilizados. É importante abrir um espaço para essa discussão, pois a disciplina em questão trata do conhecimento científico e da importância de serem citadas fontes consultadas. Os alunos são orientados para entender que, mesmo utilizando informações, ideias e concepções de outros autores com palavras próprias, ainda assim a autoria das informações, ideias e concepções são do autor lido e as fontes consultadas devem ser mencionadas. O que se percebe é que no momento da produção, velhos hábitos, solidificados, resistem cruelmente às novas orientações. É preciso muito mais do que apenas orientações e informações.

Tal fato chama algumas considerações. Primeiramente, a partir da experiência da pesquisadora, é constatado que é próprio de alguns jovens escritores fazerem cópia literal das fontes consultadas, sem explicitar sua origem, em um ato apropriativo totalmente



irresponsivo, como já analisado na seção anterior. Contudo, todos os outros textos envolvem um ato de criação em que as vozes alheias se transformam em vozes próprias, refratando uma realidade social de forma responsiva.

O que se observa nessa situação é outro fenômeno também comum. Entre os escritores iniciantes e não acadêmicos existe a compreensão de que eu digo as palavras do outro com minhas palavras e elas se tornam minhas. Se, por um lado, existe um equívoco entre o uso da palavra e ser o autor ou responsável pela informação, também se vê, por outro lado, a assunção ao ato criador.

No primeiro caso, trata-se de uma regra acadêmica que envolve o respeito e a consideração (por meio da citação de autoria) aos resultados alcançados por meio de trabalho lógico ou empírico. Assim, não se trata de a palavra veiculada ser deste ou daquele autor, mas de a informação ser fruto do trabalho autoral. Mas, é importante, também, considerar a segunda situação, quando a não citação das fontes utilizadas reflete uma apropriação dos textos e a transformação deste em discurso próprio. Neste caso, percebe-se uma reivindicação do ato de autoria e uma ação criativa.

Há um último aspecto a ser analisado nessa questão que é o fato de os alunos terem sido orientados quanto à escrita acadêmica e saberem das regras da citação. O não uso desse expediente pode ser indicativo de “velhos hábitos”.

Na concepção de Bourdieu (2008, p. 21-22), *habitus* (disposições) é um “[...] princípio gerador e unificador que reproduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco [...]”, sendo que essas disposições são adquiridas, segundo Bonnewitz (2003), durante o processo de socialização. O indivíduo interioriza mecanismos sociais e educacionais que geram comportamentos e valores aprendidos como óbvios e naturais. Assim, aprendemos e automatizamos comportamentos, valores e conhecimentos.

O *habitus* sempre está integrando novos valores, ajustando e adaptando estes aos valores antigos. Contudo, “existe uma inércia (ou *hysteresis*) do *habitus*, cuja tendência espontânea [...] consiste em perpetuar estruturas correspondentes às suas condições de produção” (BORDIEU, 2001, p. 196). Ou, como define Sampaio (2009, p.39), “tendência do *habitus* a permanecer no indivíduo ao longo do tempo, mesmo que as condições objetivas que o produziram e que estão nele refletidas tenham se alterado”. A *hysteresis* pode ser justamente o que se vê em comportamentos linguísticos que se mantêm, apesar das orientações educacionais contrárias.

Essas considerações também abrem espaço para a questão do que se produz na escola, uma vez que o respeito à fonte de informação é um procedimento que cabe ser cultivado em instâncias anteriores ao grau universitário. Para Freitas (1994), a concepção sociointeracionista considera que, via de regra, a escola ensina a criança a escrever, mas não a dizer e sim a repetir. Na escola, muitas vezes, o aluno é abstrato e as atividades são estéreis e descontextualizadas. Nesse contexto, trabalhar com as informações de terceiros de maneira a manter sua autoria faz parte de uma dialogicidade que precisa ser mais estimulada no ensino básico.



4.2 Composição autoral dos textos

Levando em conta que a *intertextualidade*² não é medida apenas pela citação do autor, pudemos constatar que 62,5% dos textos fizeram uso dessas fontes (desconsiderando o texto 19) e, em apenas um caso, em situação específica, observamos o uso de informação de texto de apoio de maneira equivocada, apresentando uma compreensão contrária à colocada pelo autor.

Quanto à questão da *interdiscursividade*, no que se refere ao uso de informações de sala de aula, observamos que 75% das produções fizeram uso dessas informações. Muitas questões controversas, relativas à pesquisa social, discutidas durante o semestre foram consideradas nas produções, destacando uma apropriação do dizer alheio, na própria autoria.

Quanto ao *uso de opinião própria apoiada em senso comum*, pudemos observar que 75% dos textos fizeram uso desse expediente. O uso de opinião própria ou de senso comum, nesses casos, ocorreu a partir das fontes de apoio sem que os autores se desviassem do tema.

Analisando os critérios concernentes ao universo autoral de forma integrada, constatamos que, do total dos textos, 37,5% fizeram uso de todos os aspectos de forma integrada, ou seja, dos textos de apoio, das informações de sala de aula e de elaborações próprias. Além disso, 62,55% fizeram uso de informações de sala de aula e elaborações próprias e 50% fizeram uso de textos de apoio e elaborações próprias, também de forma integrada.

O que se destaca é que, além de um percentual elevado quanto ao uso de fontes de apoio, 75% dos textos fazem uso de elaborações próprias de forma integrada com os textos de apoio e com as discussões de sala de aula, sem desviar-se do tema proposto. Isso nos remete diretamente à questão da autoria, no sentido do autor-criador de Bakhtin (1992). Todos esses textos discutem sobre a ciência, seu funcionamento, seus progressos, mas cada um a partir de uma particularidade.

Lê-se sobre a contribuição da ciência para nossas vidas; sobre a importância daqueles que questionam a realidade; sobre os mitos e sua ligação com o surgimento da ciência; assim como sua relação com verdades cristalizadas e as fragilidades da ciência. O que se percebe é a relação de valor que cada autor atribui ao tema.

Para Bakhtin (1988b), é a relação de valor ou a posição socioaxiológica que dá força ao autor para a composição do todo. No processo de se tornar autor-criador, transforma-se a realidade vivida e diferentes valores sociais em novos valores. Assim, torna-se possível um mesmo tema, a partir das mesmas leituras, originar discursos tão variados. Essa é a materialidade verbal das posições socioaxiológicas.

2 No critério de análise “composição autoral” foram levados em conta critérios de plurivocidade, destacados em itálico.

Nesse processo, percebe-se tanto a realidade refratada, a partir das vozes sociais e a linguagem alheia, quando todos discutem o mito, a ciência, quanto, também, a posição refratante que reordena e interpreta cada qual à sua maneira. Nesse caminho, percebe-se uma refração, ou seja, a visão dos autores a partir dos valores que carregam.

4.3 Manutenção do tema proposto

Quanto à manutenção do tema proposto, constatamos que 75% dos textos não apresentam desvios do propósito do tema. Esse fato é indicativo de que a proposta foi entendida, a pergunta desencadeadora levada em conta e foram feitas associações entre a proposta, a pergunta e o arquivo. Nesse sentido, todas as leituras realizadas caminharam na direção da interpretação.

Quanto a essa questão, conforme já discutido, Pêcheux (1997) considera que, para muitos profissionais da leitura, como catalogadores, arquivistas, escrivães, copistas, contínuos da leitura, enfim, pessoas que trabalham com a organização de textos ou historiadores, é negada a prática da própria leitura ou da leitura espontânea, impondo um apagamento do sujeito leitor. Assim, é dado a uns o direito de produzir leituras originais e, a outros, a obrigação da reprodução anônima. Esse divórcio cultural entre o literário e o científico gera uma divisão social do trabalho da leitura.

Contudo, esse ato político inscrito na relação que se detém com a ação da leitura não é uma questão apenas dos profissionais e literatos, mas também da escola. Esta, a partir de tarefas estéreis e sem sentido, que são desencadeadas magicamente sem motivação concreta, descontextualizadas e sem um propósito que oriente sua leitura ou produção, também caminha para a inserção do aluno apenas na esfera da leitura literal. Além disso, a preocupação primeira da escola, como coloca Pêcheux (1997), é a manutenção de uma assepsia na construção da linguagem, procurando sempre ambiguidades, buscando sempre o sentido legítimo da palavra, das expressões e dos enunciados, negando ao sujeito o espaço de sua própria construção, tolhendo a criação.

O autor não nega a importância da linguagem culta ou convencional, porém, ela tem que ser alcançada a partir do texto, ou seja, o texto deve vir antes das regras e estas servirão àquele. A escola, ao contrário, ensina a regra para que o texto já surja perfeito, como se existisse, nas palavras de Pêcheux (1997), uma semântica universal.

A questão da leitura interpretativa é crucial para a formação da identidade do arquivo. É fundamental considerar que os três textos de apoio foram discutidos em sala de aula pela professora e pesquisadora, foram feitos trabalhos individuais a partir de cada um dos textos e antes da produção, assim como, no momento da coleta dos dados, o grupo como um todo discutiu o conteúdo do arquivo. Cada um desses momentos trouxe informações e apoio ao autor. No entanto, o arquivo, entendido como um conjunto de documentos sobre uma determinada questão, apresenta uma identidade peculiar para cada um dos autores. O material pode ser o mesmo, mas seu próprio registro já é marcado por preferências pessoais, nuances que apontam



significados próprios, cores indicativas de tendências já na escolha e interpretação das vozes ou de seu entrecruzamento.

Feitas as análises quanto à citação das fontes, a composição autoral e a manutenção do tema, vale destacarmos que apenas um texto não fez uso de qualquer base de informação dos textos, da mesma forma que não teve sucesso quanto à manutenção do tema proposto. Além desse texto, outro também fez uso de elaborações próprias, mas apresentando desvios do propósito do texto.

Nessas situações, as opiniões, baseadas no senso comum, foram usadas apenas como recurso de retórica, superficialmente e sem uma ligação direta com a questão proposta, denotando uma não apropriação dos textos de apoio ou das discussões de sala de aula e, provavelmente, uma leitura literal.

5. Considerações finais

O interesse primeiro deste estudo foi o de observar a constituição do universo autoral de alunos ingressantes no ensino superior, a partir da leitura interpretativa e da formação de arquivos.

Na maioria dos casos, os alunos conseguiram se manter no tema, utilizando uma linguagem própria e utilizando as fontes de apoio. A manutenção do tema foi considerada indicação de que tanto a tarefa quanto o conteúdo dos vários arquivos foram tornados próprios, o que envolve um ato de interpretação. Isso implica o movimento do sujeito na direção da constituição dos sentidos do dizer.

A formação de um campo de conhecimento alimentado pelas discussões de sala de aula (interdiscursividade), assim como pelos textos estudados durante o semestre (intertextualidade), permitiram a formação de arquivo, responsável pelo ter o que dizer e pela constituição da dialogia estabelecida no espaço do texto.

O que se pode observar é que a maioria dos textos produzidos tem autoria e pertence ao universo autoral de seus produtores, uma vez que transformaram o dizer alheio em dizer próprio, assumindo um posicionamento axiológico e com responsividade. Tal resultado adquire relevância pelo fato de esses alunos serem iniciantes, frequentes do 1º semestre de um curso universitário e participarem de uma pesquisa que solicitava a produção de texto sobre um tema que é novo e com conceitos complexos.

Frequentemente, em nossa ação educativa, sentimos insegurança quanto ao real aprendizado de nossos alunos ou à profundidade alcançada. Constatamos, nessa investigação, a apropriação de conceitos e conteúdos como resultado de um trabalho de formação de arquivo.

Assim, pode-se dizer que o conhecimento é algo que se constrói ao longo do tempo e em meio a muitos discursos e textos. É a possibilidade de entrar em contato com um conhecimento de maneira variada, com uma diversidade de textos, que permitem sua compreensão.



Dois aspectos servem de alerta a partir dessas considerações. Primeiro, a condição de ensino que se institui no 3º grau. Não se trata apenas da condição de chegada de nossos alunos, mas também da urgência que se estabelece com vistas à melhoria de vida com a obtenção de um diploma. Nesse sentido, os fins prejudicam os meios. A experiência de sala de aula nos mostra que os alunos já entram querendo aprender somente aquilo de que irão fazer uso, como se o campo profissional fosse assim tão reduzido, como se o desenvolvimento de um conhecimento, capacidade ou habilidade não solicitasse outros recursos não tão diretamente implicados.

Cabe destacar, ainda, que o mercado tem se ampliado, aprofundado e diversificado dentro da mesma área, solicitando cada vez mais formação do profissional em um curto espaço de tempo. Diante dessas exigências, a formação e os conteúdos passam a ser acelerados e as possibilidades de se trabalhar a formação de arquivo, com isso, reduzem-se.

O segundo aspecto refere-se à qualidade da escrita dos autores. Não foram objeto de análise deste estudo questões gramaticais, de coerência e de coesão. Destacamos, nessa direção, que todos os trabalhos, sem exceção, apresentaram várias falhas que, via de regra, exigiram um esforço analítico no sentido de relevá-las para que o campo dialógico entre produtor e leitor pudesse se estabelecer e se observassem os motivos dos dizeres. Contudo, há que se ressaltar também que os desvios observados não apagaram ou invalidaram a constituição do universo autoral.

Tal fato deve ser considerado com cautela, pois, via de regra, nossos alunos escrevem com inconsistências, como já colocado no início deste trabalho. São produções marcadas por falta de lógica, de fluência, de linearidade no discurso, com falhas e truncamentos. Essas características se mantêm mesmo em trabalhos escritos que permitem aos alunos fazer edição.

Essas características ou inconsistências acabam turvando nosso olhar e não permitem que enxerguemos as qualidades do texto, que existem, apesar dos erros. Além disso, as inconsistências encontradas também geram equívocos no sentido de acreditarmos que o conteúdo, os conceitos e as ideias não foram apreendidos, o que nem sempre é possível afirmar.

Em tais circunstâncias, cabe ressaltar o grande mérito da pesquisa-ação, cujos resultados beneficiam de imediato e de forma direta ao pesquisador e ao grupo pesquisado. Nossa ação pedagógica nem sempre privilegia um olhar mais direcionado ou o estabelecimento de controles que permitam observação de minúcias que se evidenciam, geralmente, em situações empíricas. Condições não tão favoráveis do dia a dia acabam orientando nossos discursos para o senso comum e geram ansiedade diante da falta de respostas para as nossas dúvidas. Além disso, a pesquisa-ação, entre outros aspectos, permite que fragilidades revelem suas possibilidades.

É justamente na direção da constituição de um espaço interativo da pesquisa-ação que podemos criar paralelos com a linguagem, que, segundo Bakhtin (1970, *apud* BARROS, 1994), é dialógica, o que nos leva a considerar não um sujeito que produz e um sujeito que interpreta, mas um espaço de interlocução verbal.



Referências

ALVES, R. **Filosofia da ciência**. São Paulo: Ars Poética, 1996.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2001.

BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: UNESP-UCITEC, 1988a. p. 71-210.

_____. O problema do conteúdo, do material e da forma. In: BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: UNESP-UCITEC, 1988b. p. 13-70.

_____. O problema do herói na atividade estética. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 25-43.

_____. **Para uma filosofia do ato**. [S/l, s/d].

BARROS, D. L. P. de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D. L. P. de; FIORIN, J. L. (Org.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: Edusp, 1994. p. 01-10.

BLIKSTEIN, I. Intertextualidade e polifonia. O discurso do plano "Brasil Novo". In: BARROS, Diana L. P. de; FIORIN, J. L. (Org.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: Edusp, 1994. p. 45-48.

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a Sociologia de Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BORDIEU, P. **Razões Práticas**. Sobre a teoria da ação. 9. ed. Campinas: Papirus, 2008.

BORDIEU, P. **Mediações Pascalinas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRAIT, B. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, D. L. P. de; FIORIN, J. L. (Org.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: Edusp, 1994. p. 11-28.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento**. Fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1998.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**. Conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 37-60.

FIORIN, José L. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, Diana L. P. de; FIORIN, J. L. (Org.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: Edusp, 1994. p. 29-36.

FREITAS, M. T. de A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

GLEISER, M. O porquê e o como - Será que a ciência pode explicar o propósito das coisas? **Folha de São Paulo**, São Paulo, 09 de maio 2010.

KEMMIS, S.; WILKINSON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 43-66.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1991. (Repensando a Língua Portuguesa).



LEMOS, Claudia, T. G. de. A função e o destino da palavra alheia. In: BARROS, Diana L. P. de; FIORIN, J. L. (Org.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: Edusp, 1994. p. 37-44.

MILLAN, L. R. et al. Alguns aspectos psicológicos ligados à formação médica. **Revista ABP. APAL**, v. 13, n.3, p. 137-142, 1991.

PACÍFICO, S. M. R. **Argumentação e autoria**: o silenciamento do dizer. Tese (Doutorado em Linguística) – FFCLRP, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002.

PEREIRA, J. E. D. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 11-42.

PÊUCHEX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.) **Gestos de leitura**. Da história no discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 55-66.

SAMPAIO, W. B. de A. **O efeito de histeresis na constituição do habitus linguístico do professor de língua portuguesa**. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2009.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin**. Conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 11-36.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2002.

ZEICHNER, K. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 67-94.

Recebido em 27/10/2017.

Aceito em 15/11/2017.

Terezinha Maia Martincowski

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Psicóloga Escolar e Educacional. Professora universitária na área de Educação. cowski91@gmail.com