

Compreensão do dizer em TCC de Letras: (re/des)construção do conhecimento docente nas práticas acadêmicas de escrita

*Understanding discourse in final papers from the
Literature Course: (re/de)construction of teaching knowledge in
academic writing practices*

Janaína Zaidan Bicalho FONSECA 

Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Uberaba, Brasil
janaina.fonseca@uftm.edu.br

Resumo: O objetivo deste trabalho é investigar o funcionamento da escrita acadêmica, com a finalidade de compreender as estratégias discursivo-textuais acionadas pelo sujeito que escreve, refletindo-se ou ocultando-se nos seus modos de dizer. Tal perspectiva, sob o ponto de vista deste estudo, oferece margem para pensar sobre as formas como o texto de acadêmicos produz e divulga conhecimento na sua área ou, ainda, isenta-se da tarefa de fazê-lo. Para isso, analisa-se um trabalho de conclusão de curso de graduação, cujo texto funda um lugar de fala assegurado pelos dizeres que o compõem. Em outras palavras, trata-se de um pesquisador/estudante em formação que, por vezes, mantém sua escrita condicionada à fortuna crítica que orbita ao redor do seu objeto de investigação. A observação em pauta não negligencia o processo de heterogeneidade discursiva que constitui todo e qualquer texto, mas problematiza seu modo de incursão numa escrita condicionada a consensos acadêmicos. Teoricamente, este trabalho se filia à concepção dialógica de linguagem, tendo em Bakhtin o seu grande expoente, e aos estudos sobre a escrita acadêmica (Fonseca, 2023a, b; Barzotto, 2016; Tutin, 2014; Boch, Grossmann, 2002). Metodologicamente, compromete-se com os procedimentos de análise da dezescrita (Riolfi, Barzotto, 2014). Os resultados apontam que, embora o autor do TCC tente refletir sobre o ensino de literatura e contribuir com recomendações para a prática docente, sua escrita tende à despersonalização, à replicação de vozes teóricas e à ausência de comprovação empírica, especialmente nas seções iniciais. Ainda assim, há registros de tentativas de inserção subjetiva e de reflexão autônoma, sobretudo na conclusão, revelando tensões entre os modos de dizer e a construção do conhecimento no contexto formativo do professor.

Palavras-chave: escrita acadêmica; produção de conhecimento; sujeito da escrita.

Abstract: The objective of this work is to investigate the functioning of academic writing, with the purpose of understanding the discursive-textual strategies activated by the subject who writes, reflecting or hiding in their ways of saying. From the perspective of this study, such an approach would allow for reflection on the ways in which academic texts produce and disseminate knowledge in their field or, alternatively, refrain from undertaking this task. For this, I will use an undergraduate course conclusion work, whose text finds a place of speech ensured by the sayings that compose it. In other words, it is a researcher/student in training who, sometimes, keeps his writing conditioned to the critical fortune that orbits around his object of investigation. The observation in question does not neglect the process of discursive heterogeneity that constitutes each text, but problematizes its mode of incursion into a writing conditioned to academic consensus. Theoretically, this work is affiliated with the dialogical conception of language, with Bakhtin as its great exponent, and with studies on academic writing (Fonseca, 2023a, B; Barzotto, 2016; Tutin, 2014; Boch, Grossmann, 2002). Methodologically, it is committed to the procedures of analysis of the descript (Riolfi, Barzotto, 2014). The results indicate that, although the author of the undergraduate thesis seeks to reflect on literature teaching and offer recommendations for pedagogical practice, their writing tends toward depersonalization, replication of theoretical voices, and a lack of empirical evidence, especially in the initial sections. Nevertheless, there are traces of attempts at subjective insertion and autonomous reflection, particularly in the conclusion, revealing tensions between the modes of discourse and the construction of knowledge within the teacher education context.

Keywords: academic writing; knowledge production; subject of writing.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo caracteriza o quarto estudo relacionado às minhas pesquisas realizadas durante o estágio pós-doutoral na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), entre os anos de 2022 e 2023, no qual investiguei como a escrita no ensino superior se constitui nas variadas áreas do saber para as quais o texto se configura como o produto da própria pesquisa.

Baseando-me no projeto para ingresso no referido estágio, me propus a formar um banco mínimo de textos de graduandos e pós-graduandos de Brasil, Angola e Moçambique, com a intenção de apurar, em um primeiro momento, regularidades/irregularidades de ordem textual/discursiva, que circulam nos textos acadêmicos analisados; e, em um segundo momento, como esses mesmos traços atuam na construção dos

saberes das diferentes áreas. Neste intento, analisei os procedimentos de escrita em projetos e relatórios de estágio de um curso de Letras do Brasil e em projetos de doutorado em Filosofia de Moçambique, assim como em dissertações da área de Educação em Angola.

A maior parte deles, como se pode observar, recaem sobre o processo de escrita manobrado por sujeitos que se inserem no contexto profissional do ensino e que fazem uso da prática textual para relatar sua vivência de pesquisa na área. Este artigo percorre a mesma esteira, propondo-se a analisar um trabalho de conclusão do curso (TCC) de Letras, produzido em uma universidade pública brasileira, no ano de 2019, sobre o ensino de literatura e a formação de leitores, destacando-se o papel do docente como mediador principal da prática de leitura.

Trata-se, assim, não apenas de colocar sob análise a escrita de um graduando, mas também de compreender como a sua escrita reflete o conhecimento acadêmico construído em torno da figura e da prática profissional do professor, tendo como voz principal um docente em formação, que se vale de uma ordem do dizer estabelecida pelo paradigma da dessubjetivação, ao mesmo tempo em que luta para que as marcas de sua singularidade não desapareçam em favorecimento das normas regulatórias impostas pela escrita acadêmica.

Tal encaminhamento tem acompanhado minhas problematizações como pesquisadora e professora formadora há longo tempo (Fonseca; Leite, 2018; Fonseca, 2022, 2023 a, b), cuja dedicação a essa trajetória expressa meus interesses sob duas perspectivas: a) entender como os modos de escrever de professores em atuação e em formação refletem as suas práticas profissionais; b) investigar de que maneira a escrita desses sujeitos ajudam a repensar o conhecimento sobre o ensino de língua portuguesa e literatura (re)produzido na universidade.

Para fins de organização, começo o artigo pela análise do texto de TCC, buscando avaliar incidências da manifestação ou do apagamento do graduando em seu texto, com o fim de problematizar como as escolhas textual-discursivas relacionam ou tensionam o sujeito com a sua prática formativa pela escrita. Concomitantemente, dialogo com pesquisadores da escrita acadêmica (Boch, Grossmann, 2002; Tutin, 2015; Barzotto, 2016) para, em um segundo momento, ampliar as discussões com as contribuições da

concepção dialógica de Bakhtin (2015, 2016), balizadas pela metodologia da dezescrita (Riolfi, Barzotto, 2014), que introduz e conclui as análises aqui presentes.

2 INCURSÕES ANALÍTICAS: DESVELANDO O TCC

Para iniciar a análise proposta, o faço tendo como ponto de partida a metodologia chamada de “dezescrita”. Cunhado por Riolfi e Barzotto (2014), o neologismo indica que

para se obter uma leitura não basta repetir o que está escrito, obedecer à direção que está dada no texto ou fornecida por um texto que apresenta uma leitura já feita, pois isso representaria um desgaste no caráter plural do texto. [...] é necessário empenho para acrescentar algo novo, que ainda não foi escrito ou dito, agenciando múltiplas vozes, sem perder de vista que a contribuição daquele que escreve precisa estar manifesta, adicionada, no texto (Riolfi, Barzotto, 2014, p.11).

A citação, de certa forma, antecipa o percurso feito pelas diferentes camadas do TCC, cuja análise se ateve aos modos de dizer construídos ao longo do texto, a fim de compreender as implicações da materialidade textual na produção do conhecimento sobre o ensino de literatura e, nessa medida, entender o que se foi capaz de agregar à fortuna crítica já consolidada. A dezescrita, assim, atua desfazendo as leituras já feitas e indicando a necessidade de se construir outro texto a partir daquele que já foi lido.

No entanto, na ausência do produtor textual, a dezescrita atua como metodologia de análise do texto, cabendo então ao pesquisador a tarefa de desconstruir o texto, fragmentá-lo em várias partes para encontrar as suas peças de encaixe e remontar o quebra-cabeças textual.

Para tanto, apresento a composição do TCC, objeto de análise desta pesquisa: 1. Introdução; 2. Reflexões gerais sobre o papel da literatura na escola; 3. Conceitos de leitor, o leitor de poesia; 4. A importância do leitor; 5. A mediação da leitura e o texto poético; 6. Formação do leitor de poesia e o ato de ler; 7. O mediador do texto poético e 8. Considerações finais.

Por se tratar de um trabalho relativamente extenso, não foi possível reproduzir, na íntegra, todo o texto que compõe cada parte, dadas as

limitações deste artigo. Por isso, dividi as análises em estratos, na ordem em que aparecem no texto, os quais elucidam os movimentos de escrita realizados pelo estudante de graduação; de acordo com as seções específicas do trabalho.

As seções selecionadas para análise dizem respeito a *Introdução*, *Reflexões gerais sobre o papel da literatura na escola* e *Considerações Finais*. Isso porque essas três evidenciaram, mais recorrentemente, a postura do autor do texto em relação ao conhecimento sobre o ensino de literatura e sobre a atuação do professor nessa esfera. As demais representaram a fatura analítica do trabalho. Delas selecionei, assistematicamente, os conceitos com os quais o acadêmico desenvolveu sua pesquisa de caráter bibliográfico, tentando demonstrar a forma como as definições são tecidas ao longo do texto.

Na análise da *Introdução*, o que observei foram camadas discursivas que, por meio dos modos de dizer, constituíam a unidade do texto. Explicando melhor, o estilo utilizado no decorrer do texto introdutório não é marcado por um único tom, variando conforme os possíveis objetivos e efeitos de sentido requeridos pelo autor do texto.

O quadro 1, a seguir, sistematiza os enunciados selecionados da *Introdução*, com vistas a facilitar a organização analítica.

Quadro 1 – Estratos referentes à seção de Introdução do TCC

(continua)

1. **Este trabalho** procura investigar a relevância da mediação do texto poético para a formação do leitor de poesia [...].
2. **É importante** reconhecer que a função da teoria não é ser aplicada diretamente nas práticas didáticas, mas suscitar reflexões sobre um determinado tema. Portanto **é essencial** buscar um elo entre teoria e prática [...].
3. [...] o professor de português das escolas de ensino básico **é caracterizado** como mediador de leitura e leitor especializado de literatura e teoria literária, **porém** é de senso comum a suposição de uma fronteira intransponível entre os conceitos da academia e a sua aplicação na escola básica.
4. [...] **é de senso comum** a suposição de uma fronteira intransponível entre os conceitos da academia e a sua aplicação na escola básica.
5. A prática da leitura literária **é quase inexistente** nas salas de aula. Fala-se em dificuldades de penetração em um ambiente recortado e limitado por condições precárias de várias ordens.

Quadro 1 – Estratos referentes à seção de Introdução do TCC

(conclusão)

- 6. Este trabalho**, baseado em uma revisão bibliográfica, propõe reflexões gerais sobre o papel da literatura na escola. **Apresentará** o conceito de leitor para essa proposta [...].
- 7. [...] espera-se**, com este trabalho, reunir uma base teórica que auxilie o professor na condução da mediação literária [...].
- 8. É relevante** refletir sobre a prática de leitura literária [...].
- 9. Propõe-se** identificar os fatores que contribuem para a formação do leitor literário [...].

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

O autor, nos estratos 1 e 6, acionou estratégias de despersonalização do sujeito que escreve por meio da construção ativa impessoal (*Este trabalho procura/Este trabalho propõe/ [Este trabalho] apresentará*). Tal incidência, bastante recorrente em textos acadêmicos de forma geral, parece imprimir a força argumentativa na 3ª pessoa do singular, especialmente quando a pessoa verbal remete a um objeto do campo epistêmico (*o trabalho, a pesquisa, a investigação* etc.) que apaga, gradativamente, a 1ª pessoa do singular ou o sujeito que está por trás das ações de escrita em um texto. Apesar de não haver nenhuma inadequação nesse procedimento de escrita, o apagamento da 1ª pessoa, nesse caso, tem como implicação um suposto efeito de sentido decorrente desse modo de formulação, que reporta ao não envolvimento do professor em formação com o seu tema de pesquisa e, por consequência, à sua identidade como futuro docente.

Procedimento similar ocorre nos estratos 7 e 9, nos quais se fez uso da passiva indefinida com pronome “se” (*Espera-se/Propõe-se*) para, presumidamente, controlar o nível de pessoalidade no texto e oferecer proteção à face do autor; além de se tratar de movimentos típicos da narração científica, ou seja, das maneiras como se relatam os acontecimentos associados ao fazer da pesquisa.

No caso do estrato 5, o primeiro enunciado caracterizou a prática da leitura literária em sala de aula como “quase inexistente”, porém sem nenhum tipo de fundamentação que sustentasse o dito, o qual, inclusive, não precisaria ser necessariamente teórico, mas sim assentado na observação feita por ocasião dos estágios supervisionados, e até mesmo das experiências deste estudante de graduação como aluno da educação básica. Seria uma maneira de compreender o que realmente se passa em sala de aula, sem fazer conjecturas generalistas, baseadas em um discurso repetível sobre a atuação docente.

Ainda no estrato 5, seu segundo enunciado, embora tenha recorrido à mesma estrutura sintática de 7 e 9, alcançou outros efeitos no texto. O uso de “fala-se” causa uma impressão não desejável na escrita acadêmica, que é a de o autor não saber apontar os responsáveis por determinada ação. Outra hipótese talvez mais adequada é a de que o autor esteja fazendo menção a professores de literatura, já que o tema do seu trabalho envolveu esses sujeitos. Se assim o for, o problema nesse caso parece ainda mais sensível, pois a omissão de “professores” remonta a uma subvalorização desse grupo como incapaz de relatar as singularidades da sua própria prática.

Similarmente, no estrato 3, a estrutura sintática de voz passiva analítica (é *caracterizado*) ocultou o agente da passiva, impedindo o leitor de saber, inicialmente, quem caracteriza o professor como mediador de leitura e leitor especializado de literatura e teoria literária; o que foi elucidado após o operador argumentativo “porém”, o qual apontou a academia como responsável pelo *status* dado ao professor. Se, por um lado, o operador revela o agente, por outro, nega a sua autoridade ao desmistificá-la com a prática desenvolvida na escola. Isso significa que o operador em questão surge para replicar uma voz, ecoada socialmente, a de que o professor, na realidade, não é mediador de leitura e nem leitor especializado, apesar de a academia, na sua acepção, assim defini-lo. Ainda que essa voz tenha sido modalizada no decorrer da escrita (“porém é de senso comum **a suposição** de uma fronteira intransponível”), o estudante, a que tudo indica, deu margem para que essa voz estabelecesse o seu lugar no texto.

Já os estratos 2, 4 e 8 também negociaram as formas pelas quais os modos de dizer circulam no texto colaborando para o ocultamento do sujeito que escreve. Eles apresentaram predicados cristalizados, por meio dos modalizadores “é importante”, “é essencial”, “é de senso comum”, e “é relevante”. Nesses casos, o posicionamento do autor foi sinalizado por modalizações de ordem avaliativa, cuja postura discursiva deixa entrever a 1ª pessoa do singular (*Creio ser importante/de senso comum, essencial/relevante...*), ou do plural (*Acreditamos ser/ importante/de senso comum/ essencial/relevante...*), mas com ares genéricos ao texto, sem atribuição específica a um sujeito, e com a possível intenção de buscar a adesão do leitor. Isto é, se ninguém é responsável pelo dizer, parece ser mais

fácil garantir o apoio de quem lê, especialmente quando parece que o leitor está sendo levado a concordar com os pontos em destaque.

No quadro seguinte, temos uma sumarização dos modos de dizer e das categorias analíticas que podem caracterizá-los.

Quadro 2 – Categorias analíticas e modos de dizer referentes à Introdução

Nº	Categorias analíticas	Modos de dizer
1	Ações efetivadas pelo sujeito que escreve, mas que ocultam a sua participação no processo de pesquisa.	Este trabalho procura investigar a relevância da mediação do texto poético; Este trabalho propõe reflexões gerais sobre o papel da literatura na escola; [Este trabalho] apresentará o conceito de leitor para essa proposta Espera- se reunir uma base teórica; Propõe- se identificar os fatores que contribuem para a formação do leitor literário.
2	Posicionamento do sujeito que escreve, mas sem sustentação do seu ponto de vista.	A prática da leitura literária é quase inexistente nas salas de aula.
3	Posicionamentos do sujeito da escrita que o despersonalizam para buscar a adesão geral dos leitores.	É importante reconhecer que a função da teoria não é ser aplicada diretamente nas práticas didáticas; É de senso comum a suposição de uma fronteira intransponível entre os conceitos da academia e a sua aplicação na escola básica; É essencial buscar um elo entre teoria e prática; É relevante refletir sobre a prática de leitura literária.
4	Ocultamento de vozes que fazem menção aos sujeitos pesquisados.	Fala- se em dificuldades de penetração em um ambiente recortado e limitado por condições precárias de várias ordens; O professor de português das escolas de ensino básico é caracterizado como mediador de leitura e leitor especializado de literatura e teoria literária
5	Replicação de vozes que criticam a atuação do professor.	[...] porém é de senso comum a suposição de uma fronteira intransponível entre os conceitos da academia e a sua aplicação na escola básica.

Fonte: autora, 2023.

Os excertos selecionados da *Introdução* do TCC permitiram observar a existência de uma inscrição peculiar do autor em seu texto, em que os modos de dizer correspondem a uma concepção de pesquisa baseada no apagamento e no mascaramento do pesquisador, decorrentes de uma deslegitimação da prática e das vivências do estudante com a temática da sua pesquisa. Isso porque as categorias analíticas, forjadas a partir da escrita

em foco, sinalizaram, sobretudo, para o ocultamento, a despersonalização e para a concordância com as críticas que costumam orbitar em torno do fazer docente. A todo momento, o autor interferiu no texto com comentários e avaliações, estabelecendo julgamentos e tentando persuadir o leitor. Essas posturas de sentido, contudo, estão envoltas por uma materialidade linguística que prefere generalizar os pontos de vista ao invés de trazer as práticas, possivelmente vividas por esse professor em formação nas escolas, como testemunhas do que se criticou no texto.

Já na seção *Reflexões gerais sobre o papel da literatura na escola*, os procedimentos de escrita foram valiosos para perceber peculiaridades relacionadas à investigação no campo do ensino, perceptivelmente pela evocação às vozes teóricas e às de senso comum, conforme atesta o quadro 3.

Quadro 3 – Estratos referentes à seção *Reflexões gerais sobre o papel da literatura na escola*

10. O ensino da literatura nas escolas brasileiras **é um tanto marginal** [...] ele **é um apêndice** da disciplina de língua portuguesa, ou seja, **não apresenta autonomia curricular**. Conforme Lima e Melo (2017, p. 83), a proposta de estruturação curricular adotada pelos PCNEM relaciona competências e habilidades da disciplina de língua portuguesa de modo que “descaracteriza as especificidades do ensino de literatura, uma vez que este documento traz como sugestão a integração da literatura à área de leitura.”

11. Quanto à base teórica para o ensino dessa **subdisciplina, quase inexistente** ou usada como **pano de fundo renegada a outras funções**, como o ensino de gramática, **é devassada e retrógrada**.

12. Mesmo sabendo que “o exercício da leitura é o ponto de partida para a aproximação à leitura” (Zilberman, 2008, p. 18), **é desconfortável, para não dizer difícil**, a prática de leitura em sala de aula, **pois além de enfrentar condições estruturais e precárias teoricamente, os professores do Ensino Médio parecem ter que recomeçar do zero enquanto formadores de leitores**.

13. Em outras palavras, como orientar a prática a partir da realidade vigente, o que é possível mudar e construir, reorganizar e desenvolver a partir da realidade cotidiana do ensino básico? Para Zilberman (2008, p. 21): “Um ensino da literatura que se fundamente na leitura e resulte em uma prática dialógica talvez seja tão utópico ou romântico quanto qualquer projeto que, hoje, se refira à educação no Brasil”. (Zilberman, 2008, p. 21), **porém** “a concretização de uma utopia para a educação no País se faz necessária, com suas nuances temporais e a consciência de seus limites” (Zilberman, 2008, p. 22).

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

O estrato 10 iniciou-se com uma série de críticas ao ensino de literatura – “é um tanto marginal, é um apêndice, não apresenta autonomia curricular”. Embora pareçam problematizações desenvolvidas pelo autor do texto, é na citação de Lima e Melo que se encontra o embasamento para

confirmar a submissão da referida disciplina à área de língua portuguesa e, conseqüentemente, para dar solidez às atribuições feitas pelo estudante.

No estrato de número 11, as qualificações conferidas à literatura — “subdisciplina, quase inexistente, pano de fundo renegada a outras funções” — foram orientadas, a que tudo indica, a partir também das considerações teóricas dispostas anteriormente, as quais sustentaram a reflexão presente no texto. Quanto aos adjetivos “devassada” e “retrógada”, não foram respaldados pelo autor do texto, isto é, não fica claro, no curso do seu dizer, com base em que ele construiu tais qualificações. Se se tratar de uma experiência própria com a literatura em sala de aula, em nenhum momento isso foi trazido ao texto, ficando a impressão de que, após uma crítica à organização do ensino de literatura nas escolas, conforme se vislumbrou na citação de Lima e Melo, a escrita tendeu para a mesma linha argumentativa.

Os estratos 10 e 11, portanto, contribuem para a compreensão de que a escrita acadêmica, pelo menos no que diz respeito a estudos relacionados ao ensino, fundamenta-se tomando como ponto de partida as vozes teóricas e também as de senso comum, e muito pouco as vivências no interior da escola. É somente na contribuição argumentativa desse coro de vozes que as críticas parecem poder se mostrar ao leitor. De fato, a escrita acadêmica, de maneira geral, gira em torno dos procedimentos de citação, sejam elas direta ou indireta. Todavia, a essa tendência poderiam ser acrescentadas outras, como as já mencionadas experimentações práticas, e ainda a alusão comprobatória, fazendo-se menção às contribuições de estudiosos da área, como Barzotto (2016) e Fairchild (2017), sem precisar o conteúdo do texto.

Ao encontro do que está sendo discutido neste trabalho, Boch e Grossmann (2002), pesquisadores franceses, apresentaram importantes colaborações sobre o que chamam de didática da escrita, sobretudo quando condicionada à esfera do ensino. Eles investigaram os modos de referência ao discurso do outro em textos de especialistas e de principiantes. Estes, considerando os dados analisados pelos estudiosos,

se apoiam frequentemente no dizer do outro, para fundamentar uma afirmação, para introduzir seu ponto de vista, ou para sustentar uma definição, não ocorre nunca de eles marcarem seu pertencimento a uma corrente ou a uma escola [...] havia uma expectativa menor de que eles apenas muito raramente se afastassem das posições expressas por um autor, ou que eles sequer

pensassem em, apoiando-se no discurso do outro, traçar o estado de uma questão ou de uma problemática. (Boch, Grossmann, 2002, p. 103-104).

Isso comprova, em certa medida, os pontos em comum entre os textos de estudantes de graduação, independentemente da sua nacionalidade, pois se trata de modelos de escrita que penetraram a cultura acadêmica; possível herança do paradigma cartesiano que ainda espreita nossas ações como professores e pesquisadores ocidentais.

À luz de Boch e Grossmann (2002), creio serem também pertinentes as seguintes ponderações, na tentativa de, numa rede de pensamento colaborativo, aproximar-nos de uma análise mais assertiva a respeito da escrita acadêmica, quando relacionada aos modos de dizer de outros:

O estudante legitima suas escolhas pedagógicas referindo-se a um autor. É bastante frequente nos relatórios de estágio que a argumentação passe exclusivamente pelo recurso ao discurso do outro. Ainda que essa prática escritural atenda bem, em certa medida, às expectativas expostas pelos professores, ela nos parece comportar potencialmente ao menos dois riscos: de um lado, pode levar o estudante a justificar qualquer comportamento, desde que ele seja preconizado – mais ou menos explicitamente – em algum texto (ainda mais que o estudante, nessa etapa de seus estudos, não consegue sempre medir a pertinência e a validade do ponto de vista que adota); de outro lado, a simples referência ao discurso do outro como argumento único mascara a importância da reflexão pessoal do estagiário [...]. Essas observações nos levam, portanto, a relativizar junto aos alunos o peso do discurso teórico no desenvolvimento da argumentação. (Boch, Grossmann, 2002, p.104).

Comparando com os dados em destaque neste artigo até o momento, o que fica de impressão analítica é que, para sustentar as adjetivações feitas sobre o ensino de literatura nas escolas, o tom depreciativo ganha força porque há trabalhos teóricos que consubstanciam a perspectiva adotada, embora enxergue também uma militância oculta de quem vivencia as situações relatadas no corpo do texto. Logo, os procedimentos de escrita justificam-se, em parte, pela preconização do que está no texto de outros, mas também pelo que é próprio da realidade do sujeito, ainda que não mostrada efetivamente.

Essa visão se sustenta pelo excerto 12, no qual, após a citação de Zilberman, uma série de afirmativas sobre o ensino de leitura/literatura foi sendo tecida: “é desconfortável, para não dizer difícil, a prática de leitura em

sala de aula; além de enfrentar condições estruturais e precárias teoricamente, os professores [...]”. Nesse caso, há duas interessantes observações: a primeira diz respeito ao conhecimento ou as conjecturas do professor em formação sobre a realidade da sala de aula; a segunda envolve uma certa ruptura com o ponto de vista defendido por Zilberman. A estrutura polifônica entre as vozes da estudiosa e do aluno de graduação desataram, ainda que minimamente, a preocupação de Boch e Grossmann quando indicam que a “referência ao discurso do outro como argumento único mascara a importância da reflexão pessoal do estagiário” (*Cf. supra*). As reflexões pessoais, nesse caso, foram trazidas, apesar de não se relatar de quais experiências práticas elas surgiram.

O estrato 13, último selecionado da seção em análise, trouxe as inquietações do estudante em forma de questionamento acerca das possibilidades de mudança no ensino de literatura. No entanto, é a voz teórica que responde à pergunta, cuja resposta não é direta nem objetiva, mas envolta por possibilidades e expectativas. O texto do autor, nesse caso, mobiliza apenas o operador argumentativo “porém” para interligar os dizeres de Zilberman, sem apresentar ao leitor sua própria versão de resposta e compondo, com a pesquisadora, uma sintaxe hibridizada.

No quadro 4, encontram-se as categorias analíticas que tentaram sistematizar os modos de dizer da seção estudada.

Quadro 4 – Categorias analíticas e modos de dizer referentes à seção Reflexões gerais sobre o papel da literatura na escola

(continua)

Nº	Categorias analíticas	Modos de dizer
1	Avaliações da disciplina ou do ensino de literatura baseadas na voz teórica.	<i>Baseando-se em Lima e Melo (2017, p. 83), o ensino de literatura é...</i> um tanto marginal ; um apêndice da disciplina de língua portuguesa; não apresenta autonomia curricular; subdisciplina ; quase inexistente ; pano de fundo renegada a outras funções.

Quadro 4 – Categorias analíticas e modos de dizer referentes à seção Reflexões gerais sobre o papel da literatura na escola (conclusão)

2	Avaliações da disciplina ou do ensino de literatura a partir de um ponto de vista próprio ou de senso comum, sem comprovação.	<p><i>A base teórica para o ensino de literatura é... devassada;</i> <i>A base teórica para o ensino de literatura é... devassada;</i> <i>retrógada.</i></p> <p><i>A prática de leitura em sala de aula é... desconfortável, para não dizer difícil.</i></p>
3	Contraposição ao posicionamento da voz teórica, sem comprovação.	<p>Mesmo sabendo que “o exercício da leitura é o ponto de partida para a aproximação à leitura” (ZILBERMAN, 2008, p. 18), é desconfortável, para não dizer difícil, a prática de leitura em sala de aula.</p>
4	Explicação de algo a partir de um ponto de vista próprio ou de senso comum, sem comprovação.	<p>pois além de enfrentar condições estruturais e precárias teoricamente, os professores do Ensino Médio parecem ter que recomeçar do zero enquanto formadores de leitores.</p>

Fonte: autora, 2023.

Quando se trata de articular as vozes teóricas, o autor do TCC tende a corroborá-las, aproximando, inclusive, o seu dizer ao delas. A crítica que se estabelece no texto, portanto, costuma fiar-se nos apontamentos levantados pelo estado da arte de uma dada área do conhecimento; enquanto o que é observado na prática tende a não garantir a argumentação, já que, ao fazê-lo, o autor apaga a experiência do texto, deixando apenas suas impressões pessoais sobre as possíveis situações que permeiam a sala de aula.

Relativamente às Seções Conceituais, o embasamento teórico selecionado colaborou para que o leitor fosse esclarecido acerca das definições que circundam o processo de mediação da leitura. Partindo desse caminho, os critérios de escrita recobriram as citações diretas e as paráfrases, a fim de, possivelmente, resguardar a precisão dos conceitos destacados no TCC, conforme se observa no quadro 5.

Quadro 5 – Estratos referentes às seções conceituais

- 14.** Segundo Colomer (2003, p. 95-96), **a importância do leitor** está na sua capacidade de reação perante o texto, podemos entender essa importância como protagonismo do leitor perante a sua subjetividade analítica e interpretativa recorrendo às ideias de Umberto Eco (1979).
- 15.** [...] conforme o autor, “o escritor, o livro controlam muito pouco o leitor” (Compagnon, 2003, p. 144), e assim **“o leitor é livre, maior, independente: seu objetivo é menos compreender o livro do que compreender a si mesmo através do livro”** (Compagnon, 2003, p. 144), pois é por meio da literatura, e conseqüentemente pelo ato de ler, que ele vai experimentando, se conhecendo, se reconhecendo através da apuração da sensibilidade, visto que **“a experiência da leitura, como toda experiência humana, é fatalmente uma experiência dual, ambígua, dividida [...] entre a atenção ao outro e a preocupação consigo mesmo”** (Compagnon, 2003, p. 164).
- 16.** Para esta proposta, o **mediador de leitura** são os professores de português da escola básica, portanto “são aquelas pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores, ou seja, que criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem”. (Reyes, 2019).
- 17.** Porém deve-se observar “que **mediar a leitura** não significa apenas oferecer livros ou outros tipos de materiais impressos às crianças, mas também fomentar o hábito da leitura para que elas sejam despertadas e possam se formar leituras” (Revoredo; Souza, 2011, p. 261).
- 18.** Para Perrone-Moisés (2015) **é o professor que deve escolher as obras** que serão trabalhadas, conforme as suas qualidades literárias, independente de tempo, estando no cânone ou não, pois “o que caracteriza a obra literária é o como e não o quê, sendo que a significação não está nela, separada da forma” (p. 81).
- 19.** As principais **características do mediador**, conforme Garcia (2007, apud Revoredo; Souza, 2011, p. 262), são: ser, antes de qualquer coisa, um leitor; ter o mínimo de curiosidade – que provoque a busca por novidades; ter um certo grau de criticidade – fortalecendo a consciência de sua participação na vida de seus leitores; ser democrático – não devendo se considerar superior aos outros, mas estar aberto para entender as necessidades de seus leitores; e ser um bom ouvinte.

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

Além dos movimentos de citação ou de reformulação do dizer de outros, estão também inscritos exercícios de compreensão desses dizeres, isto é, uma leitura possível dos enunciados teóricos que buscaram delimitar o quadro conceitual da pesquisa.

Nessa medida, chamam atenção os procedimentos de escrita conduzidos a partir desta ordem: elementos coesivos de conformidade — “segundo”, “conforme” e “para” —, identificação dos ou menção aos autores, seguidos dos dizeres teóricos parafraseados ou aspeados. É o que se observa nos excertos 1, 2 e 6 no quadro 6. Após isso, dois caminhos se fizeram notáveis: 1. Introdução da voz do autor do TCC por meio de um sintagma de esclarecimento do dito anterior (1, quadro 6) ou por um elemento coesivo explicativo (2, quadro 6); 2. Silenciamento da voz do autor do TCC em favorecimento das definições teóricas, seja por meio das citações diretas ou da paráfrase (3, 4, 5 e 6, quadro 6).

Quadro 6 – Categorias analíticas e modos de dizer referentes às seções conceituais

Nº	Categorias analíticas	Modos de dizer
1	Definição da importância do leitor.	Segundo Colomer (2003, p.95-96), a importância do leitor está na sua capacidade de reação perante o texto, podemos entender essa importância como protagonismo do leitor perante a sua subjetividade analítica e interpretativa recorrendo às ideias de Umberto Eco (1979).
2	Definição de leitor e da experiência de leitura.	[...] conforme o autor , “o escritor, o livro controlam muito pouco o leitor” (COMPAGNON, 2003, p. 144), e assim “o leitor é livre, maior, independente: seu objetivo é menos compreender o livro do que compreender a si mesmo através do livro” (COMPAGNON, 2003, p. 144), pois é por meio da literatura, e conseqüentemente pelo ato de ler, que ele vai experimentando, se conhecendo, se reconhecendo através da apuração da sensibilidade, visto que “a experiência da leitura, como toda experiência humana, é fatalmente uma experiência dual, ambígua, dividida [...] entre a atenção ao outro e a preocupação consigo mesmo”. (COMPAGNON, 2003, p. 164).”
3	Definição de mediador de leitura.	[...] o mediador de leitura são os professores de português da escola básica [...] “são aquelas pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores, ou seja, que criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem”. (REYES, 2019).
4	Definição de mediação de leitura.	“mediar a leitura não significa apenas oferecer livros ou outros tipos de materiais impressos às crianças, mas também fomentar o hábito da leitura para que elas sejam despertadas e possam se formar leituras” (REVOREDO; SOUZA, 2011, p. 261).
5	Definição e atribuição do agente de mediação.	Para Perrone-Moisés (2015) é o professor que deve escolher as obras que serão trabalhadas, conforme as suas qualidades literárias, independente de tempo, estando no cânone ou não
6	Definição das características do mediador de leitura.	As principais características do mediador, conforme Garcia (2007, apud REVOREDO; SOUZA, 2011, p. 262), são: <ul style="list-style-type: none"> • ser, antes de qualquer coisa, um leitor; • ter o mínimo de curiosidade – que provoque a busca por novidades; • ter um certo grau de criticidade – fortalecendo a consciência de sua participação na vida de seus leitores; • ser democrático – não devendo se considerar superior aos outros, mas estar aberto para entender as necessidades de seus leitores; • e ser um bom ouvinte.

Fonte: autora, 2023.

Uma vez apresentado ao leitor o panorama analítico geral correspondente às seções conceituais do TCC, é possível perceber, com mais facilidade, como a voz do autor se fez mais sonora nos dois excertos em que se manifestou: em 1, foram explicados e até reforçados os dizeres de Colomer, num processo de retomada evidenciado pelo uso do pronome anafórico “essa”. Já em 2, o elemento coesivo “pois” explica a citação anterior de Compagnon, apresentando a extensão do seu dizer através da própria interpretação do autor.

Partindo para a seção de *Considerações Finais*, tendo a compartilhar o mesmo posicionamento de Agnès Tutin ao observar que as seções de *Introdução* e *Conclusão* dos textos acadêmicos são “partes textuais pouco técnicas em que o posicionamento do autor está particularmente marcado.” (Tutin, 2015, p. 131). Ainda assim, por meio do banco de *corpus* que tenho constituído em razão do meu estágio pós-doutoral e da minha atuação como professora de Leitura e Produção de Textos durante 12 anos, há indicações de que os procedimentos de escrita relativos às referidas seções têm passado por modificações. As considerações finais, particularmente, costumam resumir a trajetória do trabalho, comentando sumariamente os dados e preenchendo o texto final com posicionamentos quase sempre próprios do autor, os quais podem ou não ser entrecortados com as vozes teóricas.

A fim de elucidar os movimentos mais significativos selecionados das *Considerações Finais*, segue quadro que sumariza os procedimentos de escrita desta parte do trabalho acadêmico.

Quadro 7 – Estratos referentes à seção de Considerações Finais

20. Logo, **é pertinente** salientar a importância de uma **“renovação do ensino de poesia” (Veras, 2018, p. 40)** na escola, motivada a partir do **contato do aluno com o texto em um ambiente diário** acompanhado por uma **“reflexão pedagógica acerca do lugar da poesia” (Veras, 2018, p. 40)** nesse ambiente educacional institucionalizado.

21. Carece ainda marcar **a importância do mediador do texto poético**, o professor de português, para a efetiva aproximação do futuro leitor e a sua construção de sentidos perante a poesia. **É seu dever** a atualização teórica e metodológica [...].

22. Em conclusão, **é observável** o caminho pedregoso que o professor assume ao caminhar, **é proposto** a ele diversos percursos, múltiplas ideias e reflexões, por esse motivo **é de se pensar** que **o professor deve** de ser antes de tudo um leitor, para que a sua leitura do mundo possa ajudá-lo a ser a ponte mais sólida e segura, esse **“entrelugar”, “posição intermediária”** sobre a qual reflete **Veras (2018, p. 49)**, ao conceituar mediação.

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

As tomadas de posição nesta altura do trabalho foram mais visíveis, especialmente porque o autor parece ter garantido um pouco mais da sua autonomia na escrita, ao refletir sobre o ensino de leitura e ao tecer recomendações ao professor, independentemente das contribuições teóricas.

As reflexões acerca do ensino de literatura se assentaram na relevância de encaminhamentos a ser seguidos em sala de aula, por meio de estratégias de persuasão do leitor. Aquilo que se recomendou ao docente, por sua vez, se encaminhou por uma argumentação fundamentada no dever, numa postura de quem, de fora, determina o que acha precisar ser feito. Ainda assim, as formas de enunciar foram permeadas pelas mesmas modalizações recorrentes na *Introdução*, as quais atenuaram a responsabilidade explícita do autor sobre o seu dizer.

Somado a isso, o encontro da voz do estudante com a voz teórica também se mostrou presente. Agora, porém, sob minhas observações, num exercício de complementação do, e não de submissão ao dizer.

O próximo quadro, de número 8, organiza os modos de dizer e as categoria analíticas que fazem menção a eles.

Quadro 8 – Categorias analíticas e modos de dizer referentes à seção de Considerações Finais

Nº	Categorias analíticas	Modos de dizer
1	Observações despersonalizadas do produtor textual.	É pertinente. É observável. É proposto. É de se pensar.
2	Reflexões do produtor textual sobre o ensino de leitura.	Contato do aluno com o texto em um ambiente diário; Importância do mediador do texto poético.
3	Reflexões do produtor textual entrecortadas pela voz teórica.	A importância de uma “renovação do ensino de poesia”; [...] acompanhado por uma “reflexão pedagógica acerca do lugar da poesia.” [...] para que a sua leitura do mundo possa ajudá-lo a ser a ponte mais sólida e segura, esse “entrelugar”, “posição intermediária”.
4	Recomendações do produtor textual para o professor de literatura.	É seu dever a atualização teórica; O professor deve de ser antes de tudo um leitor.

Fonte: autora, 2023.

A partir do quadro de número 8, as observações do autor, mesmo que desacompanhadas de modos personalizados de enunciação, se fizeram mais notórias na finalização do seu texto. O engajamento retratou os pontos de vista de quem escreve, colocando-o numa posição de argumentador, e menos de pesquisador ou de redator (Tutin, 2015); o que parece comum nas seções de Consideração final.

3 MOVIMENTAÇÃO DISCURSIVA NA ESCRITA ACADÊMICA

Uma vez de posse dos dados e das análises, convém apresentar ao leitor contribuições que considero valiosas a respeito do funcionamento discursivo da escrita materializada no texto. Dessa forma, travo diálogo nesta parte do trabalho com as considerações bakhtinianas em comparação com os dados analisados, introduzindo um estudo da dinâmica discursiva construída ao longo do texto de TCC, especialmente no que diz respeito ao dialogismo construído entre diferentes vozes.

Em Teoria do romance I, minha atenção é imediatamente captada pela seguinte passagem:

todo discurso concreto (enunciado) encontra o objeto para o qual se volta sempre, por assim dizer, já difamado, contestado, avaliado, envolvido ou por uma fumaça que o obscurece ou, ao contrário, pela luz de discursos alheios já externados a seu respeito. Ele está envolvido e penetrado por opiniões comuns, pontos de vista, avaliações alheias, acentos. O discurso voltado para o seu objeto entra nesse meio dialogicamente agitado e tenso de discursos, avaliações e acentos alheios, entrelaça-se em suas complexas relações mútuas, funde-se com uns, afasta-se de outros, cruza-se com terceiros; e tudo isso pode formar com fundamento o discurso, ajustar-se em todas as suas camadas semânticas, tornar complexa sua expressão, influenciar toda a sua feição estilística. (Bakhtin, 2015, p. 48).

Em relação ao texto analisado neste artigo, o dizer de Bakhtin ajuda a compreender os procedimentos de escrita visualizados no decorrer do TCC, pois as críticas tecidas a respeito dos modos de atuação do professor de literatura ou das maneiras de gerência desta disciplina pela escola parecem estar condicionadas aos posicionamentos, quase sempre negativos ou desabonadores, sobre esse sujeito e seu fazer, seja para criticá-lo, seja para manifestar uma postura militante e modificadora do ensino.

Nesse sentido, materializaram-se no texto movimentos de escrita despersonalizados e sem sustentação suficiente, que replicam as críticas ao professor; autorizando caracterizações da disciplina de literatura ou do seu ensino a partir das vozes teóricas ou de pontos de vista próprios e de senso comum, sem a devida comprovação.

Os enunciados, então, ao serem tecidos no texto, já aparecem “difamados, contestados e avaliados”, ou seja, corrompidos por uma visão que, em várias partes do texto, não contesta ou comprova os pontos de vista formados. O meio discursivo é, por isso, “dialogicamente agitado e tenso” pelas vozes que já sentenciaram, em alguma medida, o ensino de leitura/literatura. Em razão disso, os procedimentos de escrita que recomendam algo para o professor ou que refletem sobre maneiras mais adequadas de agenciar o ensino adentram o dizer sem nenhuma reserva.

Nessa medida, o texto acadêmico analisado funda, a partir das várias vozes que compõem quase um monobloco de percepções acerca do ensino de literatura na escola, uma heteroglossia, reconhecida:

como um conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes [...] e o contínuo processo de encontros e desencontros, de aceitação e recusa, de absorção e transmutação das vozes sociais — fenômeno que ele [Bakhtin] designa de heteroglossia dialogizada.” (Faraco, 2017, p. 55)

Ao mesmo tempo, renuncia-se à postura responsiva, que deveria participar “da formação do discurso” (Bakhtin, 2015, p. 54), ou melhor dizendo, cria-se uma postura responsiva, atrelada, agora, à legitimação de dizeres que formam um discurso desgastado sobre o professor e sua prática de ensino.

Dessa forma, o texto apresenta procedimentos retóricos de escrita que oferecem ao TCC um registro valorativo, porém sem a reorganização do conhecimento sobre o ensino — movimento que vem se mostrando de extrema urgência, haja vista a permanência de um discurso que desacredita as práticas acionadas em sala de aula.

Sobre isso, Barzotto (2016) alerta acerca das categorias de submissão, identificação, reprodução e filiação. Para ele,

a experiência de análise de textos acadêmicos mostra que, em vários momentos, há concorrência destas posições que se alternam ao longo da escrita de um texto, delineando os modos de relação que cada sujeito estabelece com o conhecimento." (Barzotto, 2016, p. 105).

É o que ocorre no texto analisado, que se identifica com as posturas de sentido construídas pelas vozes teóricas e as reproduz ao longo da escrita, mas que também tenta apontar direções resolutivas, mesmo que se afiliando às perspectivas a que recorre.

É necessário ressaltar o conceito de que todo texto é constituído por outras vozes, em uma teia dialógica, cujo acabamento é tensionado pela possibilidade multifacetada do enunciado, isto é, por sua característica de se apresentar no tempo presente como resposta do passado e como projeção para o futuro. No entanto, o texto analisado, ao dar a essas vozes um acabamento que estabiliza as verdades sobre a relação da literatura na sala de aula, ao invés de arrolar tais verdades no sentido de quem as atesta e as coloca sob discussão, corre o risco de enrijecer o conhecimento sobre o ensino de literatura e de interditar qualquer tipo de desdobramento que contemple o assunto.

Bakhtin já professava que

qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a minha palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão. (BAKHTIN, 2016, p. 53).

No caso do TCC, o modo como o texto opera com as palavras alheias compromete a sua própria expressão, pois faz ecoar a crença de que, ao assimilá-las, o dizer se torna mais legítimo. Não se permite, assim, a reacentuação das palavras de outros em busca de uma outra construção de conhecimento: a que se atente para a necessidade de discutir os efeitos promovidos pela fortuna crítica na área do ensino de literatura.

Como efeito de uma escrita condicionada pelo direcionamento teórico hegemônico, a metodologia da dezescrita, aqui já mencionada, autoriza uma análise dialógica dos textos construídos na esfera acadêmica,

na medida em que o dialogismo bakhtiniano prevê a tessitura de vozes e consequentemente de discursos que se entrecruzam em um fazer textual; e a dezescrita, por sua vez, analisa essas vozes e discursos que adentram o texto, como parte da problematização dos modos de dizer e das implicações geradas na constituição do conhecimento.

Em outras palavras, a referida metodologia de análise reflete “a respeito da ação do sujeito leitor sobre o texto”, o qual “instalado em múltiplas posições identitárias, apresenta sua leitura multifacetada, incompleta, difícil de ser apreendida e opaca, características que serão definidoras de sua escrita.” (Riolfi, Barzotto, 2014, p. 12).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do percurso analítico, sumário as principais características vislumbradas na apreciação do texto do graduando.

Na seção introdutória, salienta-se o ocultamento do sujeito da escrita em movimentos de despersonalização e de afastamento do texto, na mesma medida em que se replicam as vozes que criticam a atuação do professor de literatura e o papel desta como disciplina pouco expressiva. Chamo atenção também para a ausência de sustentação prática, substituída pelos discursos constituídos ao longo da apresentação dos teóricos.

Na seção intitulada *Reflexões gerais sobre o papel da literatura na escola*, a postura discursiva sustentou-se na compilação teórica trazida ao texto, com movimentos de contraposição e de pontos de vista próprios sem comprovação aliada à prática individual.

Na seção final, as observações são inicialmente despersonalizadas, para depois ganharem robustez nas reflexões próprias do autor do texto, ainda que entrecortadas pelas vozes teóricas, formando uma construção por vezes híbrida.

Retomo, portanto, a pergunta que orienta a prática da dezescrita, norteadora deste trabalho: o que se agregou à fortuna crítica já consolidada? Apesar das observações por vezes despersonalizadas do autor, o TCC traz reflexões sobre o ensino de literatura/leitura, esforçando-se para explicar a visão dos teóricos sobre a formação de leitores na escola. Este ponto pode

ser importante para futuros leitores do trabalho, ao buscá-lo com a intenção de elucidar conceitos e de entender os pontos de vista analíticos. Além disso, recomendações acerca de como deve ser gerenciada a prática literária na escola são também contribuições visíveis, podendo ser tomadas por outros que desejarem pesquisar sobre posturas que ilustrem a prática didática de literatura e leitura.

Por fim, cabe dizer que as seções que dividem um TCC ou qualquer outro trabalho de cunho acadêmico tendem, ainda, a diferenciarem-se, visto que os níveis de autoinserção no texto acompanham, na maior parte das vezes, as consolidações já esperadas para cada uma delas. Faço aqui menção às palavras de Fairchild (2017), que reflete sobre o grau de autoria em cada uma das partes de um texto:

Não se é autor do resumo ou das palavras-chave como se é autor da análise de um dado, de uma nota de rodapé ou de uma seção de referências bibliográficas. Cada uma dessas partes de um texto, aliás, pode ser manipulada em favor do autor de formas diferentes (Fairchild, 2017, p. 219-220).

Dessa forma, os entroncamentos de um texto acadêmico desafiam afirmações pautadas em consensos e regras pré-definidas. Somente uma metodologia analítica atenta à composição dialógica e aos seus efeitos na escrita ajudam a dirimir os muitos caminhos tomados pela escrita, tendo em vista não uma solução definitiva, mas sim a prática incessante da discussão do e sobre o texto.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. **Teoria do romance I – A estilística**. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Seguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.

BARZOTTO, V. H. **Leitura, escrita e relação com o conhecimento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

BOCH, F.; GROSSMANN, F. Referir-se ao discurso do outro: alguns elementos de comparação entre especialistas e principiantes. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 97-108, 2º sem. 2002.

FAIRCHILD, T. M. Da interpretação à apreciação: a autoria acadêmica no contexto do novo produtivismo. **Revista Trama**, Cascavel, n (28): 213-239, 2017.

FARACO, C. A. Bakhtin e filosofia. **Bakhtiniana**, São Paulo, 12 (2): 45-56, Maio/Ago. 2017.

FONSECA, J. Z. B. Produção de conhecimento sobre o ensino de português: o que a escrita dos estagiários pode nos dizer acerca disso? **Revista Triângulo**. Uberaba, v. 16, p. 80-98, n.1 Jan. / Abr. 2023a.

FONSECA, J. Z. B. Escrita nos estágios supervisionados: produção e circulação de conhecimento na interface ensino superior e escolar. **Debates em Educação**. Maceió, vol. 15, nº. 37, p. 01-18, 2023b.

FONSECA, J. Z. B. A metodologia de autoconfrontação e suas implicações na aula do professor de língua portuguesa. **Revista Momento – diálogos em educação**, v. 31, n. 03, p. 108-125, set./dez. 2022.

FONSECA, J. Z. B.; LEITE, M. A. Autoconfrontação cruzada e formação docente: análise do poder de agir em práticas de ensino. **Soletras**, n. 35, p. 220-244, jan./jun. 2018.

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

TUTIN, A. Neste artigo, desejamos mostrar que...léxico verbal e posicionamento do autor nos artigos de ciências humanas. In: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (Orgs.). **Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015, p. 129-162.

FONSECA, Janaína Zaidan Bicalho. Compreensão do dizer em TCC de Letras: (re/des)construção do conhecimento docente nas práticas acadêmicas de escrita. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 15, e96157, 2025. DOI: 10.36517/ep15.96157