

# A IMPORTÂNCIA DA (RE)ESCRITA ORIENTADA PARA A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA ACADÊMICA NA UNIVERSIDADE

Sibely Oliveira SILVA<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v19i2.3456>

**Resumo:** A prática de reescrita é encarada, por grande parte dos estudantes universitários, como uma ação punitiva que denuncia as fragilidades encontradas em seus textos. É considerando esta realidade que este trabalho versa sobre a importância da (re)escrita orientada na universidade e objetiva descrever as implicações da reescrita textual na e para a apropriação da escrita acadêmica. O *corpus* examinado foi extraído dos dados textuais de uma pesquisa-ação desenvolvida em 2018, durante meu doutorado, com a participação de um grupo de estudantes de diferentes períodos do curso de Letras de uma universidade privada de Belo Horizonte. A discussão é fundamentada principalmente na perspectiva dialógica da língua/linguagem advinda dos postulados bakhtinianos e, por esse viés, reconhece-se que a escrita não pode ser vista isolada dessas duas instâncias, nem pensada fora do seu processo de produção de sentido e das práticas sociais. Em linhas gerais, os resultados apontam que a (re)escrita orientada potencializa a apropriação da escrita acadêmica, promovendo deslocamentos que permitem ao escrevente, para além do aprimoramento de aspectos linguístico-discursivos e textuais do texto, construir uma identidade acadêmica a partir do (re)conhecimento de valores e princípios que permeiam as práticas de escrita na universidade, os quais as legitimam em diferentes campos do conhecimento.

**Palavras-chave:** Escrita acadêmica. (Re)escrita orientada. Correção textual.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras, Minas Gerais, Brasil; [sibely.silva@ufla.br](mailto:sibely.silva@ufla.br); <https://orcid.org/0000-0002-5782-0101>

- | A importância da (re)escrita orientada para a apropriação da escrita acadêmica na universidade

## *THE IMPORTANCE OF (RE)WRITING ORIENTED TO THE APPROPRIATION OF ACADEMIC WRITING AT UNIVERSITY*

**Abstract:** The practice of rewriting is seen by most university students as a punitive action that denounces the weaknesses found in their texts. Considering this reality, this article discusses the importance of guided (re)writing at the university and aims to describe the implications of textual rewriting for the appropriation of academic writing. The examined corpus was extracted from the textual data of an action research project developed during my PhD with the participation of a group of students from different periods of the Language Course at a private university in Belo Horizonte. The discussion is based mainly on the dialogic perspective of language from Bakhtinian postulates, and, in this way, it is recognized that writing cannot be seen in isolation from these two instances, nor can it be thought of outside its process of meaning production and social practices. In general, the results indicate that the oriented (re)writing enhances the appropriation of academic writing, promoting shifts that allow the writer, in addition to the improvement of linguistic-textual and discursive aspects of the text, to build an academic identity from the (re)knowledge of values and principles that permeate the writing practices at the university, which legitimize them in different fields of knowledge.

**Keywords:** Academic writing. (Re)writing oriented. Textual correction.

### **Introdução**

Eu escrevi este texto que você vai ler agora. Mas não o escrevi assim de um só jato, de um só fôlego, usando as palavras apenas para expressar um pensamento já pronto, fruto de uma inspiração transcendente. Não; fui tecendo sentidos ao escrever, fui inventando, lembrando, me apropriando, criando, reformulando, precisando, apagando, abandonando, escolhendo, elegendo sentidos, silenciando outros. Ou seja, fui enlaçando palavras, entremeando contextos, entretecendo texturas, tecelã que também sou. (ARAUJO, 2001, p. 108).

Como sabemos, ao ingressar na universidade, o acadêmico traz consigo um repertório de crenças e representações sobre a escrita balizadas pelas suas experiências construídas, principalmente, na escola. Muitas dessas experiências, infelizmente, são reflexo de um processo que, historicamente, situa a escrita em uma condição marginalizada, em detrimento do ensino que prioriza as aulas de gramática normativa na disciplina de Língua Portuguesa, ainda que esta realidade venha passando por transformações ao longo dos anos.

Nesse contexto, a escrita nem sempre é compreendida, pelos estudantes universitários, como parte constitutiva de um processo que reivindica múltiplas escritas. Em função dessa visão, a reescrita é comumente encarada, por boa parte deles, sobretudo como uma ação que denuncia, em alguma medida, as fragilidades ou os “erros/desvios” de um dado texto, sendo, portanto, relegada, na maioria das vezes, apenas a um lugar de punição.

Assim, cumpre-me esclarecer, conforme defendi em Silva (2020), que, diferentemente da visão mencionada, ao me reportar à escrita, remeto a um processo que chamo de múltiplas escritas, constitutivo do trabalho dinâmico e criterioso de um sujeito que se inscreve em uma prática de linguagem e que faz escolhas recursivamente guiado pela busca do alcance (ou ilusão) de um dizer ideal como efeito de acabamento. É justamente essa busca que o impele a alterar as rotas dos sentidos que intenta (re)criar, por meio das rasuras, das supressões, acréscimos, substituições, retomadas. Marca estas de um processo refratado por uma negociação com a exterioridade (com outros sujeitos, discursos, com o interdiscurso) e com as restrições (im)postas por determinadas condições de produção.

É considerando esta realidade que este trabalho versa sobre a importância da (re) escrita orientada na universidade e objetiva descrever as implicações da reescrita textual na e para a apropriação da escrita acadêmica.

O *corpus* a ser examinado (versões de uma resenha acadêmica produzida por uma estudante do curso de Letras) foi extraído de uma pesquisa-ação, realizada por mim, no ano de 2018, em um contexto de doutoramento, cuja tese foi defendida em 2020. A pesquisa contou com a participação de um grupo de alunos de uma universidade privada de Belo Horizonte/MG, durante o desenvolvimento de uma oficina intitulada “Oficina de Produção de Textos Acadêmicos: desmitificando e enfrentando a escrita na universidade”.

A discussão é fundamentada principalmente na perspectiva dialógica da língua(agem) advinda dos postulados bakhtinianos (VOLOCHÍNOV, 2014; BAKHTIN, 2011), por meio da qual se reconhece o caráter essencialmente dialógico da língua, da linguagem, e, por esse viés, que a escrita não pode ser vista isolada dessas duas instâncias, nem pensada fora do seu processo de produção de sentido e das práticas sociais, uma vez que é espaço discursivo, não fechado em si mesmo, abrigando, portanto, relações com o contexto, com outros textos, com o outro (leitor potencial) e com outros discursos.

Nessa esteira, Corrêa (2004, 2013) também ilumina a discussão ora apresentada, pois, defendendo a heterogeneidade da escrita, propõe como um dos fundamentos que deve nortear as bases teóricas para o ensino da escrita o reconhecimento de que

- | A importância da (re)escrita orientada para a apropriação da escrita acadêmica na universidade

seu aspecto processual pressupõe um trabalho – aquele que “começa no encontro intersubjetivo, produtor de qualquer fato de linguagem, e que, ao menos indiciariamente, se marca no fio do discurso” (CORRÊA, 2013, p. 489).

Relativamente à noção de reescrita ora assumida, os estudos desenvolvidos principalmente por Fiad (2013, 2018), Menegassi (2013); Gonçalves e Banzarin (2013), Agustini e Araújo (2019), Ruiz (2001), Assis (2014), para citar alguns, oferecem significativas contribuições a este trabalho.

Assim, sigo esta rota: inicialmente, apresento reflexões em torno da noção de (re)escrita, a fim de evidenciar que a escrita e a reescrita são ações em estreita inter-relação, sendo a última constitutiva da escrita. Em seguida, dedico-me a discutir o papel da correção textual-interativa na e para a apropriação da escrita acadêmica. Após, são esclarecidos os procedimentos metodológicos de que resulta o trabalho, por meio de uma breve contextualização. Na sequência, realizo a análise do *corpus*, descrevendo os movimentos de inscrição na escrita acadêmica, realizados pela escrevente, que chamarei de F, na produção das versões 1 e 3 de uma resenha acadêmica temática<sup>2</sup>, sendo a análise seguida da última seção, que traz alguns apontamentos finais do texto.

### **(Re)escrita: alguns apontamentos em torno da noção**

Pensar a escrita sob a perspectiva até aqui delineada requer, de certo modo, o reconhecimento de seu aspecto processual<sup>3</sup>, que, por ser contínuo, renova-se (com ares de inaugural), a cada vez que se empreende o exercício da linguagem, como defendi em Silva (2020). Nesse processo, a escrita está sempre em condição de *devir* e, conseqüentemente, o escrevente, também, – interpelado que é pelas suas escolhas, reavaliações, metaoperações (reflexões), pelos reposicionamentos que empreende no decurso do ato sempre singular de escrever. Tudo isso, com efeito, faz com que este torne-se sempre outro em relação a si e ao seu próprio texto, pois a escrita não se encerra jamais com o ponto final atribuído ao texto, é, antes, travessia, processo sempre em construção.

---

2 Segundo Assis (2014), a resenha acadêmica temática se desenvolve em torno de um tema e, para isso, dialoga com, pelo menos, dois textos-base.

3 Importante lembrar que a noção de escrita que leva em conta o processo, diferentemente de uma concepção de escrita vista como um produto apenas, entra em cena no Brasil, segundo apontam autores como Fiad (2006, 2013) e Agustini e Araújo (2019), com a inspiração das teorias dos estudos de base psicolinguística, das teorias da enunciação e dos estudos da crítica genética, apoiando-se em teorias linguísticas da enunciação e na teoria dialógica de Bakhtin.

A esse respeito, lembra-nos Geraldi (2018) que o sujeito discursivo não é aquele que assume um papel na escrita, ou a ele se submete, e sai ileso da relação. Ao contrário, o autor esclarece que ele se constitui nesta relação e porque participa de diferentes relações e em diferentes momentos, em ordens nunca idênticas às de outros, traz para a relação – e para o papel que nela desempenha – algo que desestabiliza os sentidos já estabelecidos em tempos e espaços outros, porque ele faz reinterpretações (retroage sobre o processo de produção de tais sentidos), decide, (re)inscreve, ao escrever.

Como parte do “processo histórico de construção de sentido a que esses procedimentos respondem” (CORRÊA, 2013, p. 489), tais escolhas e reavaliações mencionadas, ao longo desta discussão, são evidentemente marcas do processo de escritura reveladoras do trabalho com a e na língua/linguagem. Nessa medida, tais procedimentos dão pistas sobre o modo como o sujeito se subjetiva e singulariza suas escolhas no seu processo de inscrição na prática de escrita do texto acadêmico – foco de atenção deste trabalho.

Em perspectiva confluyente, Araujo (2001, p. 111) acredita que

[...] episódios de releitura e reescrita textual, marcas de reelaboração de textos são testemunhos de uma relação que se constrói entre sujeito e linguagem. São como indícios, pistas dessa relação se fazendo, marcas que indiciam operações epilinguísticas e metalinguísticas do sujeito, revelando uma certa consciência, ainda que fugaz, de suas escolhas.

Ao mencionar que a escrita pressupõe um processo de múltiplas escritas, parto do princípio inicial, alinhando-me às ideias também de diferentes correntes teóricas (INDURSKY, 2016; FIAD, 2006, 2013; COMPAGNON, 2007; SCHONS, 2005; AGUSTINI, 2019), de que escrever é sempre reescrever, com isso, de que os mo(vi)mentos de reescrita são constitutivos da escrita, sendo índice da relação entre sujeito, língua e sentido.

Em vista dessa ideia, a (re)escrita orientada na universidade, ou seja, produzida a partir de observações/comentários do professor, é aqui considerada uma ação formativa que possibilita ao aluno construir uma posição responsiva e responsável no texto, nos termos bakhtinianos, pois as orientações/intervenções do professor em relação ao seu texto convocam-no a reorganizar saberes, a construir novos sentidos para sua produção, os quais lhe permitem desenvolver uma compreensão responsiva ativa sobre um conjunto de aspectos, inclusive, para além de desvios do texto: interdições próprias do campo de conhecimento em que atua, modos de ler, pensar, argumentar e agir desse campo, entre outros.

- | A importância da (re)escrita orientada para a apropriação da escrita acadêmica na universidade

A escrita, dessa forma, pressupõe uma inscrição em que o sujeito ao mesmo tempo que escreve é envolvido, marcado, afetado pelo que escreve. Daí, aliás, a premissa de que a apropriação da escrita se dá na e pela atividade de escrita. A ideia da escrita ligada à de processo e também à de trabalho se justifica do ponto de vista da produção, se se considerar que escrever é construir com recursos “imperfeitos” algum sentido, que não se reduz à unidade (GERALDI, 2002), justamente porque os sujeitos não são a fonte dos sentidos, mas sobre eles age sempre na sua contrapalavra – no processo de compreensão responsiva e ativa intrínseco ao ato de escrever, há a inevitabilidade da busca de sentido (o que pressupõe o esforço do sujeito nesse empreendimento, portanto, um trabalho).

Ainda sobre a concepção de escrita como processo e trabalho, Agustini e Araújo (2019), apoiando-se em Riolfi (2008), ressaltam que a escrita, uma vez lançada grosseiramente no suporte, trabalha o sujeito, fazendo com que ele mude de posição com relação ao próprio texto e possa, sobre ele, exercer um trabalho.

A escritura consiste, desse modo, em um tecer e retecer de fragmentos de discursos outros – é (re)trabalho, portanto, sobre outros discursos, outras escritas, porque o dizer se estabelece no tensionamento dessa tênue e inextricável relação que é dialética, de luta. Eventual ponto de convergência de saberes, lembra-nos Corrêa (2004), o texto é memória desses (des)encontros (incorpora percursos temáticos de um discurso em outro) e marca uma resposta a modos de individuação a que o sujeito está exposto em sua experiência com a linguagem, pois, no seu processo de escrita, dialoga com as estruturas da linguagem com e sobre as quais ele irá trabalhar e que, por seu turno, irão trabalhar sobre ele.

Em uma visão simétrica, Araujo (2001), metaforicamente, compara a escrita do texto a uma prática artesanal e lembra que ele é tecido entre versões, dizeres provisórios, pincelados a margens e entrelinhas de dizeres outros ou “sobredizeres”. A prática de escrita guarda, dessa forma, inevitavelmente, uma relação de contiguidade com a reescrita, quer seja por sua natureza propriamente dialógica, que pressupõe o encontro da palavra própria com a palavra de outrem, pois, para fazer falar Bakhtin (2015, p. 51), “em todas as suas vias no sentido do objeto, em todas as suas orientações, o discurso depara com a palavra do outro e não pode deixar de entrar numa interação viva e tensa com ele”; quer seja pelo ato próprio de escrever, que não se faz de um “jato só”, mas de movimentos recursivos de reescrita.

A escrita articula-se, assim, entre o linguístico, o histórico, o social e o ideológico e não se esquia de um trabalho de interpretação, pois é espaço de não coincidências. Assim, em alguma medida, como Corrêa (2004, 2013) sublinha, o processo da escrita se inicia a partir de uma relação social de interação.

Corrêa (2008), discutindo o ensino da escrita, na escola, problematiza a relação nela historicamente cristalizada, entre a ideia da adequação e a de ensino-aprendizagem da escrita. Para o autor, a primeira está muito próxima da do produto final, alicerçada sob o parâmetro da rigidez de um modelo de texto, em detrimento daquela que, segundo ele, seria essencial – a de produção de sentido no processo de produção textual. Esta última implicaria enxergar a escrita como experiência do acontecimento e seria mais produtiva e significativa por permitir se entrever indícios, pistas dessa relação (de adequação) se (re) fazendo no processo de escritura do aluno.

Posição que recusa, evidentemente, a prática de ensino tradicional que é balizada nos modelos de textos, frequentemente assumida na escola e, por vezes, “revitalizada” na supervalorização de atividades voltadas para o “adestramento” do aluno nos gêneros textuais. Essa prática de ensino, inclusive, tem sido alvo de fortes críticas, a exemplo da que apresento como proferida por Agustini e Borges (2014, p. 218), além da já apontada em Corrêa:

Apesar de a Escola apostar no gênero como uma forma de tentar “naturalizar” o ensino de escrita, há a ocorrência de uma atividade linguística forjada por uma demanda escolar de aprendizagem e não de uso, que alça o gênero a modelo, petrificando-o, ou seja, transpondo-o a gênero escolar”.

Contrariamente à concepção criticada pelos autores, reitera-se, aqui, a escrita como trabalho que se realiza na dinâmica pela busca da adequação (do efeito do “acabamento” do dizer ideal), compreendida como a própria construção da produção textual, o seu fazer, na novidade das situações de interação, e não no final do processo (como fosse ela resultado e não parte dele), e, nessa perspectiva, que a heterogeneidade da escrita se oferece, também, como possibilidade de se trabalhar o processo de escrita do aluno (CORRÊA, 2008).

### **O papel da correção textual feita pelo professor na e para a apropriação da escrita acadêmica**

Muito se tem debatido sobre a relevância e a necessidade do *feedback* do professor em relação ao texto do aluno, como requisito de substantiva importância para a apropriação da escrita seja ela acadêmica ou não; afinal, é preciso que o aluno escreva para ser lido e tenha uma representação do olhar do outro sobre seu texto.

- | A importância da (re)escrita orientada para a apropriação da escrita acadêmica na universidade

A esse respeito, Assis (2014) argumenta que o diálogo professor-aluno levado a efeito, no momento da análise/apreciação do texto do aluno, pelo professor, espelha duas ações: a primeira é a compreensão do professor em relação ao projeto de dizer de seu aluno, e a segunda é a responsividade do aluno referentemente ao modo como essa compreensão lhe é apresentada.

O aluno, nessa medida, é convocado a (re)direcionar seu olhar valorativo sobre sua produção e a administrar as avaliações do outro (professor), as quais somente serão por ele significadas se, efetivamente, houver uma compreensão responsiva ativa, nos termos bakhtinianos. Existe aí uma ação de reconhecida relevância por parte do professor, que é a de possibilitar um reinvestimento do aluno no seu processo de escritura, que lhe permitirá circunscrever tais avaliações num horizonte axiológico do qual resultará sua contrapalavra em relação a elas. Como assevera Bakhtin (2011, p. 294), “a experiência individual discursiva de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros”.

Em posição confluyente, Menegassi (2013), apoiando-se em Cabral (1994, p. 122), adverte, porém, que “o professor não deverá pretender [...] resolver todos os problemas levantados no texto, pois, se assim o fizer, correrá um grande risco de desmotivar o aluno, ou até confundi-lo com tantas advertências”.

O professor, pois, é determinante para a construção da contrapalavra do aluno, uma vez que cabe a ele conduzir o processo, de tal forma que este tenha condições de entrar no jogo da escrita e de suas demandas (AGUSTINI; ARAÚJO, 2019).

Isso, como chamei atenção em Silva (2020), apoiando-me na pesquisa de Gaffuri e Menegassi (2010), pressupõe imaginar que o aluno poderá refutar determinadas sugestões, acatar e/ou ampliar outras, “ignorar aquelas que não é capaz de atender”, retroagindo de forma ativa ou não sobre os sentidos atribuídos às observações do professor, os quais passam a compor a rede de ressignificação de outros que também integrarão e determinarão as alterações promovidas no aperfeiçoamento de novas versões do texto.

A (re)escrita orientada, ou seja, conduzida a partir de comentários/observações sobre o texto do aluno, principalmente, quando de natureza provocativa/reflexiva, é uma prática fundamental para o desenvolvimento da apropriação da escrita acadêmica, por promover a reflexão, o distanciamento crítico e a reorganização de saberes. Ou, ainda, em consonância com a perspectiva aqui assumida, no processo de (re)escrita, sobretudo, se mediado pelo professor, “o estudante poderá desenvolver uma *nova palavra interior*, a partir do contato com *a palavra do outro*” (BELOTI; MENEGASSI, 2017, p. 11).

Ruiz (2001), apoiando-se nas contribuições de Serafini (1989), considera que uma das correções que privilegia a interlocução/interação com o aluno é a correção textual-interativa. Nela, segundo a autora, por meio de recados deixados em pontos específicos do texto, nos quais prima-se pela discussão de problemas de diferentes níveis e, algumas vezes, por propor solução ou sugestão para a tarefa de reescrita, o aluno pode realizar um movimento de distanciamento crítico de sua produção. Esse distanciamento, com efeito, lhe permite retomar seu texto a partir de um novo olhar, a rever ideias, posicionamentos, entre outras ações necessárias ao aprimoramento do texto, antes não enxergadas.

No entanto, esse diálogo (mesmo sendo importante e necessário), no momento da correção, nem sempre acontece, ficando esta limitada à correção resolutive ou indicação/marcação de erros do texto do aluno, na maioria das vezes, gramaticais.

Essa é uma realidade que parece estar estreitamente ligada

[...] a uma vivência da prática de correção pautada pelo princípio de que corrigir é mostrar o feio, o errado, o que não deu certo, o que saiu do caminho correto, como se todo e qualquer processo de aprendizagem não se compusesse, naturalmente, de “desvios” e como se houvesse sempre uma única possibilidade de rota para se aprender. (ASSIS, 2014a, p. 5).

Em se tratando especificamente da escrita acadêmica, vale lembrar que esse tipo de escrita exige um conjunto de conhecimentos, por parte do escrevente, entre outros aspectos, sobre como se situar em relação às vozes teóricas com as quais dialoga, sobre a escolha de suas filiações teóricas e a necessária articulação destas entre si e, nessa medida, a escolha de objetos de discussão que espelham tais filiações, conhecimentos estes que demonstram, inclusive, sua estatura dentro do campo acadêmico (principiante ou *expert*, por exemplo). Enfim, a apropriação da escrita acadêmica demanda o conhecimento de valores e convenções que validam o fazer acadêmico-científico conforme a cultura disciplinar dos vários campos de conhecimento.

Komesu e Assis (2019, p. 7) contribuem para essa discussão particularmente por considerarem que

Práticas sociais de escrita acadêmica devem (deveriam) permitir aos sujeitos da linguagem oportunidades de uma reflexão crítica (responsiva) sobre o próprio processo da produção escrita na relação com aquele que escreve; aquele que demanda a realização da atividade verbal, de maneira empírica imediata; aquele que demanda a realização da atividade verbal do ponto de vista de uma formulação curricular e disciplinar institucional, de ordem histórica; aquele que lê/lerá a produção escrita em contexto outro, quando da projeção

- | A importância da (re)escrita orientada para a apropriação da escrita acadêmica na universidade

do universitário como (futuro) profissional; mas também na relação com os objetos discursivos de que esses sujeitos são constituídos, “(e)feitos”.

Assim, o papel do professor, como leitor/avaliador do texto acadêmico, diferentemente daquele do professor leitor/avaliador da produção textual escolar, deve, pois, levar em consideração todos esses fatores – especificidade que o torna, portanto, consideravelmente complexo. É preciso considerar, antes de tudo, o modo como seus comentários servirão para a construção de uma identidade acadêmica, por parte do aluno, a qual pressupõe, para além da produção de um bom texto em si, o reconhecimento de valores e princípios intrincados às práticas de escrita da universidade.

O papel central do estudante universitário, por seu turno, principalmente em formação inicial, em suas práticas de escrita, seria o de aprender, inicialmente, a movimentar-se na comunidade acadêmica, na sua rede de discursividade, quer esta se apresente na forma de textos escritos ou orais (SILVA, 2018). Isso requer uma correção textual que faça o aluno sentir-se partícipe dessa comunidade discursiva, demandando-lhe novos gestos de escrita diferentes daqueles vivenciados na esfera escolar.

Noutros termos, como argumentam Agustini e Araújo (2009, p. 180), “o professor, na prática da (re)escrita, precisa colocar-se, para além do lugar de corretor, no lugar de leitor do texto do aluno”. Assim, ganhando outros contornos, a escrita, ainda segundo as autoras, desloca-se da condição de exercício para a condição de atividade, exigindo do aluno sua implicação no processo.

Por fim, juntamente com Assis (2016, p. 6), acredito que a aprendizagem supõe ações de elaboração própria, “autonomia, reflexão sobre a atividade em que o sujeito se engaja, o que demanda, portanto, a adoção de procedimentos de correção que permitam ao aluno (sujeito, e não paciente, nesse/desse processo) refletir sobre sua produção de conhecimento”, recebendo estímulo e orientação para reorganizar seus saberes ao longo do percurso.

### **Procedimentos metodológicos e *corpus*: breve contextualização**

Na perspectiva de Bessa (2016), da qual busco uma aproximação, numa epistemologia das ciências humanas, o pesquisador lida com textos e visa, no cotejo de textos e contextos, a construir compreensões sob um olhar interpretativo.

Assim, como já esclarecido, o *corpus* que será analisado, na próxima seção, foi extraído de um *corpus* maior, resultante de uma pesquisa-ação, de abordagem qualitativa, desenvolvida num contexto de doutoramento, ao longo dos meses de março a junho de 2018, com a participação de um grupo de 18 estudantes, oriundos de diferentes períodos

do curso de Letras de uma universidade privada de Belo Horizonte, durante a realização da “Oficina de Produção de Textos Acadêmicos: desmitificando e enfrentando a escrita na universidade”.

O objetivo central dessa oficina, concebida e implementada especificamente para tal pesquisa, foi o de tematizar e problematizar alguns mitos/tabus sobre a escrita acadêmica que, normalmente, assombram o estudante universitário (em formação inicial especialmente), sobretudo, aqueles relacionados ao diálogo com a palavra de outrem e à construção de uma posição autoral. “Devo fazer citações longas?”, “Quantas citações meu texto pode ter?”, “Posso escrever o texto acadêmico em primeira pessoa?”, “Devo privilegiar as citações literais?”, “O que pode ser considerado plágio?”, “Posso discordar dos autores lidos?”. São perguntas que atravessam os discursos de boa parte dos alunos, na universidade, as quais serviram como porta de entrada para um debate mais amplo e crítico em torno do assunto.

Para além de uma visada normalizadora, a oficina mencionada foi concebida sob o pilar da perspectiva discursivo-dialógica e se afigurou como efetivo espaço de *formação para a escrita e pela escrita*. Em vista de seu propósito principal, a citação, como materialidade do diálogo com o discurso de outrem, foi tomada como objeto de ensino e aprendizagem, possibilitando reflexões sobre valores, princípios e crenças que circundam o fazer acadêmico-científico, principalmente, a escrita acadêmica e a sua relação com a posição autoral.

Relativamente ao *corpus* (versões de uma resenha acadêmica temática produzida por uma aluna participante da pesquisa) a ser examinado, cumpre-me esclarecer que este resulta de uma atividade realizada como culminância da oficina em questão. Depois de serem discutidos os aspectos já mencionados (entre outros), ao longo da oficina, a partir de diferentes atividades, foi solicitada a produção de uma resenha acadêmica temática sobre “*O trabalho do sujeito com a e sobre a língua(gem) e a construção da posição autoral*”. Aos alunos foram distribuídos quatro excertos (textos-base) de mesma temática para que eles fizessem, então, a resenha proposta. A essa altura, a atividade, de caráter metadiscursivo, possibilitou aos estudantes, na e pela atividade de escrita, mobilizarem os saberes apreendidos e realizarem o exercício da escrita de uma forma mais responsiva/ativa, como mostram os resultados da análise que será apresentada na sequência.

Em tal análise, lanço meu olhar sobre os movimentos que a aluna faz, na escrita das versões 1 e 3 de seu texto, os quais revelam suas tentativas de inscrição na escrita acadêmica, em especial, no que respeita à interação com os saberes do campo do conhecimento em que atua, como estudante do curso de Letras. Passemos a ela.

- | A importância da (re)escrita orientada para a apropriação da escrita acadêmica na universidade

## Movimentos de (re)escrita: a análise

Nesta seção, descrevo sumariamente os movimentos de (re)escrita flagrados nas versões 1 e 3 de uma resenha produzida por uma aluna, que denominarei de F. Trata-se de uma aluna do 2º período do curso de Letras que participou assiduamente de todos os encontros da Oficina de Produção de Textos Acadêmicos: desmitificando e enfrentando a escrita na universidade. Por meio de tais movimentos, é possível observar pistas acerca da tentativa de inscrição na escrita acadêmica, empreendida pela aluna, como já anunciado.

Vejamos a primeira versão de seu texto, que vem acompanhada dos comentários à margem, feitos por mim, na condição de professora-pesquisadora, e, na sequência, a versão 3 do texto, seguida de um quadro ilustrativo que demonstra as reconfigurações feitas pela aluna nesta última versão de seu texto.

**Figura 1.** Versão 1 (resenha acadêmica temática produzida pela aluna F)

<p>“O trabalho do sujeito com a língua/linguagem na escrita acadêmica e os reflexos de uma posição autoral”</p>	
<p>O dialogismo é uma propriedade da linguagem que pressupõe que todo discurso é constituído por outros discursos, mais ou menos explícitos. Esse conceito, criado pelo linguista russo Mikhail Bakhtin, caracteriza bem a natureza heterogênea da linguagem e, naturalmente, a escrita acadêmica reflete isso.</p> <p>A produção do conhecimento é fruto da inter-relação de pesquisadores e de conteúdos e, por isso, a soberania do autor, como controlador absoluto do seu texto, é uma ilusão. A escrita científica constitui-se em um mecanismo de interação entre as várias vozes que antecederam aquele texto e, mais do que fontes de referência, atualizam-se como parte de um novo enunciado, a cada nova produção, em um contínuo ininterrupto.</p> <p>Se toda palavra é habitada, escrever é um ato de alteridade. Bakhtin, em “A Forma espacial da Personagem”, e Augusto Ponzio, no texto “Alteridade e Dialogicidade da Palavra”, abordam a necessidade de enxergar através do outro para se fazer uso da palavra alheia, ou seja, manter a singularidade (ou a originalidade) do outro é condição para a singularidade do eu.</p> <p>Já Eliane Castro de Araújo, em “Tecendo Sentidos...”, ressalta que todo trabalho sobre o “já-escrito” pressupõe preocupação com o leitor, uma vez que quem escreve fornece pistas para o leitor construir o sentido. Todo o processo da escrita – descrito pela autora com uma bela comparação com o ofício de tecelã – ocorre, segundo Araújo, pela falta de transparência da linguagem.</p> <p>Logo, escrever implica esforço, método, trabalho árduo e meticuloso em busca da clareza e do sentido que une as várias vozes. Isso remete a reflexão ao texto “Linhas Tortas”, de Graciliano Ramos, que compara o ato de escrever ao capricho com que as lavadeiras de Alagoas desempenham seu ofício. Para o escritor, “a palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer.”</p>	<p>perceba que até esse momento, você não inhimina para o leitor a verdadeira temática que baliza a resenha, qual seja: “o trabalho do sujeito com a língua/linguagem e os reflexos da posição autoral”. O modo como você inicia o texto tende a levar o leitor a acreditar que você irá tratar de forma central da questão do dialogismo e essa não é temática da proposta, entende? Reveja</p> <p>Indicar ano da obra.</p> <p>Tente esclarecer qual é a relação de tal alteridade e o trabalho que o sujeito deve realizar com a língua/linguagem na constituição de sua imagem de autor, na escrita acadêmica.</p> <p>Ano???</p> <p>Sugiro revisar os textos para rever essa ideia. Tenho a impressão de que os autores falam de outra coisa.</p> <p>Pense em como articular melhor esse parágrafo com o anterior. Esclareça também um pouco mais sobre essa preocupação. Como podemos flagrá-la na materialidade de um texto, por exemplo?</p> <p>Querida, embora você apresente uma discussão importante em seu texto, sugiro que você se dedique mais sobre a temática que orienta a resenha. Lembre-se de que aquele que escreve acaba por criar uma imagem de autor. Como você enxerga essa imagem e a sua relação com o trabalho que o sujeito deve ter com a língua/linguagem, quando dialoga com outras fontes/vozes? Em que medida esse trabalho implica uma posição autoral, na escrita acadêmica? Pense nisso para a escrita de uma nova versão de seu texto.</p>

**Fonte:** texto extraído do *corpus* da pesquisa

No texto em exame, a escrevente recorre à noção de dialogismo para produzir o gênero (resenha) solicitado, como mostra o excerto abaixo:

- (1) “A produção do conhecimento é fruto da inter-relação de pesquisadores e de conteúdos e, por isso, a soberania do autor, como controlador absoluto do seu texto, é uma ilusão. A escrita científica constitui-se em um mecanismo de interação entre as várias vozes que antecederam aquele texto e, mais do que fontes de referência, atualizam-se como parte de um novo enunciado, a cada nova produção, em um contínuo ininterrupto”.

Como demonstra o excerto em análise, ela manifesta uma compreensão responsiva ativa (um gesto de interpretação) em relação ao conceito de dialogismo, a partir de uma reflexão engendrada por um ponto de vista crítico, por meio do qual percebe-se uma contrapalavra em relação à ideia/concepção da noção de autoria vista como propriedade intelectual. Observe-se:

- (2) “A produção do conhecimento é fruto da inter-relação de pesquisadores e de conteúdos e, por isso, a soberania do autor, como controlador absoluto do seu texto, é uma ilusão”.

Embora esta seja uma visada interessante e até mesmo adequada para se tratar da noção em questão (dialogismo), ao longo do texto, não percebemos uma articulação mais estreita entre esta e a temática indicada na proposta (*O trabalho do sujeito com a e na língua(gem) e a construção da posição autoral*).

Nota-se que, na tentativa de atender à proposta, a escrevente seleciona uma passagem de um dos textos resenhados, focalizando o trabalho intrínseco à prática de escrita, a partir da analogia feita por Araujo (2001), autora resenhada, que compara a escrita ao ofício da tecelã. Trata-se de um trabalho que, segundo a mesma autora, se deve à não transparência da linguagem.

No entanto, no parágrafo subsequente, a escrevente mobiliza uma noção de língua(gem) que não corresponde à passagem mencionada, sendo inadequada em relação à orientação discursiva adotada no texto e à própria concepção de não transparência da linguagem ressaltada. Veja-se:

- (3) “Escrever implica esforço, método, trabalho árduo e meticuloso, em busca da clareza e do sentido que une as vozes”.

O termo “clareza”, pois, invocado paradoxalmente no contexto em que se fala sobre a não transparência da linguagem, sinaliza, em alguma medida, uma representação sobre

- | A importância da (re)escrita orientada para a apropriação da escrita acadêmica na universidade

a escrita acadêmica que, como sabemos, circula na própria universidade, por meio de discursos alinhados a uma concepção positivista de ciência.

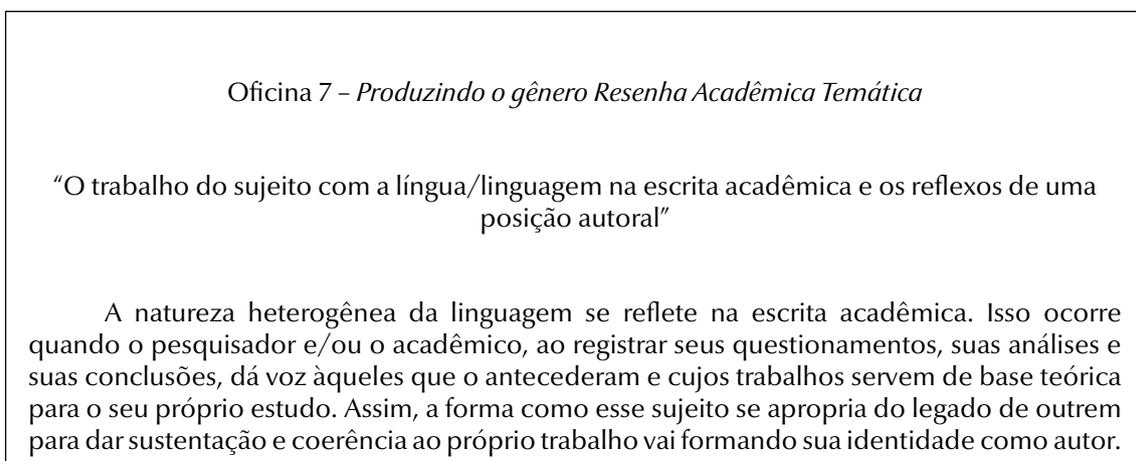
Evidentemente que isso não pode ser visto como um grande problema, pois trata-se de uma aluna do 2º período, e tal inadequação faz parte mesmo do processo de inscrição na escrita acadêmica, da construção de saberes. Processo que requer a apropriação de princípios, conceitos, ou seja, a interação responsiva ativa com os saberes de um dado campo de conhecimento, bem como o reconhecimento de suas restrições e das especificidades que o particularizam em relação a outros.

Os apontamentos ora evidenciados sinalizam a importância das intervenções do professor, como já mencionado na seção anterior deste artigo, para a apropriação da escrita acadêmica, que, para além de desvios de ordem linguística, é regida por um conjunto de injunções. A esse respeito, veja-se que o último comentário da professora-pesquisadora, registrado no texto em exame, incide justamente sobre o fato de a escrevente não investir, de forma mais consistente, na temática indicada, de modo a construir uma maior articulação entre suas reflexões sobre a relação entre autoria e o trabalho com a e na língua/linguagem, evitando que a discussão se dispersasse do objeto de dizer principal.

Trata-se, pois, de uma provocação, para que a estudante reconhecesse que, em sua posição de escrevente, é essencial tanto assumir como (re)afirmar seu projeto de dizer, ao longo do texto, o que implica interatuar sobre ele, colocando em circuito uma rede de relações e de sentidos que lhe dão certa unidade.

Passemos à terceira versão do texto, que evidencia novos movimentos de inscrição na escrita acadêmica da aluna F.

**Figura 2.** Versão 3 (resenha acadêmica temática produzida pela aluna F)



Mais do que fontes de referência, os saberes atualizam-se como partes de um novo enunciado, a cada nova produção, uma vez que toda palavra é, em sua constituição, dialógica, ou seja, ela existe ao recuperar o sentido da palavra do outro.

Bakhtin, em “A Forma espacial da Personagem” (2011), e Augusto Ponzio, no texto “Alteridade e Dialogicidade da Palavra” (2010), explicam a necessidade de enxergar o mundo a partir do ponto de vista do outro para que, então, ao se fazer uso da palavra alheia, mantenha-se a singularidade (ou a originalidade) do outro. É exatamente essa alteridade – a capacidade de se colocar no lugar alheio – que favorecerá a interação de saberes e de formas de dizer e, com elas, a possibilidade de construção do sujeito autoral, com o seu próprio repertório de ideias e sua bagagem de conhecimentos.

Ciente dessa dupla orientação da palavra – em relação ao tema do discurso e em relação ao outro – o sujeito que se pretende autor deve entender que escrever com autoridade sobre aquilo que diz e como diz, de forma clara e coerente, implica esforço, método, trabalho árduo e meticuloso. É sobre isso que Eliane Castro de Araújo chama a atenção no texto “Tecendo Sentidos: reescrita e produção de texto” (2001). Segundo ela, é preciso pensar no leitor durante o ato da escrita, pois as escolhas e os arranjos textuais feitos pelo autor se constituirão em sinais de construção do sentido para quem for ler o texto. Como parte integrante do discurso, espera-se do enunciatário (leitor) uma leitura plausível e atitude responsiva.

Todo esse empenho deve ocorrer porque “a linguagem não é transparente” (ARAÚJO, 2001). Ela tem a forma que se dá a ela. Para que sua ideia seja compreendida ou, pelo menos, para que o leitor se aproxime ao máximo do que defende o autor, é preciso que este tenha a habilidade necessária de manejo da linguagem e da língua para que consiga preencher o texto com pistas para o seu leitor. Não há garantias quanto ao modo de como o leitor receberá o pensamento do autor e responderá a ele porque o ato de leitura está ancorado no conhecimento e nas experiências de quem lê.

Wolfgang Iser, em O Jogo do Texto (1), ajuda a esclarecer essa relação autor-leitor com a metáfora do jogo, cujos movimentos são desempenhados pelo autor, ao propor a ideia, e pelo leitor, ao reagir a ela, sendo o texto o campo do jogo. Como resultado desse jogo, as possibilidades são a vitória, que é o estabelecimento do significado do texto, ou o andamento do jogo, que é a manutenção do significado em aberto, à espera de novas leituras.

Por fim, Graciliano Ramos compara o ato de escrever ao capricho com que as lavadeiras de Alagoas desempenham seu ofício, no texto “Linhas Tortas” (1962). Para o escritor, “a palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer.” Ou seja, a palavra precisa ser trabalhada de forma a atingir – ainda que de forma aproximada – o resultado esperado, sem excessos nem ausências, pois o modo como ela estiver arranjada influenciará o sentido a ser atribuído pelo leitor.

ISER, Wolfgang. O Jogo do Texto, in A Literatura e o Leitor – Textos de Estética da Recepção, coordenação Luiz Costa Lima, Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra S/A, 2002

**Fonte:** texto extraído do *corpus* da pesquisa

Ao se realizar a comparação entre as versões 1 e 3 dos textos em exame, vê-se alguns movimentos de tentativa de (re)inscrição da aluna F, na escrita acadêmica, como mostra o quadro abaixo:

- | A importância da (re)escrita orientada para a apropriação da escrita acadêmica na universidade

**Quadro 1.** Reconfigurações das versões das resenhas produzidas por F

<b>Versão 1 (resenha)</b>	<b>Versão 3 (resenha)</b>
Produziu o gênero solicitado, mas o objeto de discussão é pouco apreendido.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Suprime uma ideia, por não demonstrar uma compreensão responsiva ativa da observação da professora.</li> <li>- Substitui a explicação anteriormente dada sobre a não transparência da linguagem e acrescenta outra mais detalhada e mais persuasiva.</li> <li>- Cita um autor, de outro lugar teórico, que trata da relação autor-leitor, para estabelecer um ponto de contato com a ideia por ela abordada sobre a relação autor-leitor.</li> <li>- Acrescenta uma nota de rodapé para referenciar o autor citado.</li> <li>- Modaliza uma explicação, relativizando-a e substitui uma palavra por outra de sentido diferente.</li> </ul>
<b>Nº de parágrafos e linha</b>	<b>Nº de parágrafos e linhas</b>
5 parágrafos 25 linhas	7 parágrafos 45 linhas

**Fonte:** quadro elaborado com base nos dados extraídos dos textos da pesquisa

O quadro supracitado ilustra os movimentos de alteração realizados no texto. Chamo atenção para o fato de que, na terceira versão, a escrevente acrescenta 20 linhas em relação à primeira.

Esse dado é significativo por demonstrar um maior engajamento na escrita, marca de um trabalho sobre o texto, ou, em outras palavras, uma interação maior entre sujeito-autor e o objeto de discussão. Essa premissa vem reforçar a defesa de que o sujeito, ao mesmo tempo que escreve, é envolvido, marcado, afetado pelo que escreve na atividade de escrita.

Uma leitura global da 3ª versão do texto permite também notar certa evolução tanto no nível de profundidade e densidade da discussão quanto no nível de novidade/originalidade, possibilitando se entrever uma presença mais criadora da voz autoral à medida que esta trabalha mais o objeto de discussão, isto é, (re)enforma-o, adotando novos posicionamentos.

Relativamente a esse aspecto (nível de profundidade da discussão), cumpre-me esclarecer que a escrevente lança mão de um autor de outro lugar teórico, para adensar sua discussão, realizando, ainda, uma ação significativa, que é a de inserir uma nota, com a referência do autor citado – gesto que sinaliza uma negociação com a exterioridade (o leitor, os pares da comunidade acadêmica, a professora-pesquisadora).

Há aí, pois, uma responsividade ativa, visto que as duas ações revelam uma compreensão ativa sobre as exigências da escrita acadêmica. De um lado, tem-se a interação com os saberes do campo de conhecimento em que atua, evidenciada por meio da relação estabelecida entre os autores resenhados e aquele de que lança mão por iniciativa própria. De outro lado, o reconhecimento da importância da nota de rodapé naquele contexto específico, em que se referencia um autor diferente daqueles indicados na proposta de produção e, para além disso, advindo de outro lugar teórico.

Merece destaque, ainda, a reorientação dada à noção de não transparência da linguagem, como evidencia o trecho a seguir:

- (4) “Todo esse empenho deve ocorrer porque “a linguagem não é transparente” (ARAÚJO, 2001). Ela tem a forma que se dá a ela. Para que sua ideia seja compreendida ou, pelo menos, para que o leitor se aproxime ao máximo do que defende o autor, é preciso que este tenha a habilidade necessária de manejo da linguagem e da língua para que consiga preencher o texto com pistas para o seu leitor. Não há garantias quanto ao modo de como o leitor receberá o pensamento do autor e responderá a ele porque o ato de leitura está ancorado no conhecimento e nas experiências de quem lê”.

Diferentemente do que foi possível notar no exemplo anterior (versão 1 da resenha), neste, a escrevente associa a ideia de não transparência da linguagem à impossibilidade do controle total dos sentidos de um texto, ao afirmar, sobretudo, que

- (5) “não há garantias quanto ao modo como o leitor receberá o pensamento do autor e responderá a ele porque o ato de leitura está ancorado no conhecimento e nas experiências de quem lê”.

Trata-se, como se vê, da revisão de um posicionamento, ou seja, por meio da reescrita e das observações/provocações da professora-pesquisadora, a escrevente teve a oportunidade de relançar o seu olhar sobre seu objeto de discussão, apropriando-se de forma mais consistente da noção de não transparência da linguagem com a qual opera em ambas as versões de seu texto.

### **Considerações finais**

Neste texto, busquei descrever implicações da reescrita para o processo de apropriação da escrita acadêmica, lançando particularmente o olhar sobre os movimentos mobilizados por uma aluna do 2º período do curso de Letras, na escrita da primeira e terceira versões de uma resenha acadêmica temática, produzida no contexto da Oficina de Produção de Textos Acadêmicos: desmitificando e enfrentando a escrita na universidade.

- | A importância da (re)escrita orientada para a apropriação da escrita acadêmica na universidade

A análise demonstrou que a (re)escrita orientada, na universidade, tanto potencializa a apropriação da escrita quanto contribui para a própria construção da identidade acadêmica, à medida que as intervenções/observações do professor, no momento de correção textual, devem direcionar o olhar do escrevente para aspectos cujas dimensões transcendam a superfície textual: normas que orientam esse tipo de escrita e que precisam ser significadas, a apropriação e a articulação de conceitos/noções ligados a um determinado quadro teórico, da qual prescinde a inscrição em determinadas filiações teóricas, a construção de uma posição enunciativa frente ao diálogo com o discurso de outrem, a negociação com a exterioridade, etc. Todos esses aspectos estão submetidos a relações históricas, epistemológicas e culturais que moldam as práticas discursivas dos diferentes campos do conhecimento e reconhecê-los é essencial para o domínio e participação efetiva de tais práticas na universidade.

A (re)escrita orientada, por sua natureza dialógica, permite, com efeito, um reinvestimento em um dado projeto de dizer, possibilitando a construção de uma responsividade ativa, por parte do escrevente, que passa a atuar também como leitor-reavaliador de seu próprio texto. Essa reavaliação é marcadamente realizada por meio da apreensão de gestos de escrita espelhados nos comentários/observações do professor.

Por essa, entre outras razões, é muito importante que o *feedback* do professor sobre as produções de seus alunos promova um distanciamento crítico destes em relação às suas produções, de modo a favorecer a sua contrapalavra, bem como apreensão de princípios e valores que concorrem para a constituição da escrita acadêmica – deslocamento necessário para a apropriação de letramentos acadêmicos.

Em suma, os exemplos ora analisados demonstram a importância das observações/sugestões propostas pela professora-pesquisadora, as quais, sem dúvida, possibilitaram à estudante reposicionar-se em relação à tessitura de suas ideias, o que lhe demandou refletir sobre a própria escrita e mensurar sua própria performance para decidir, de forma responsiva e responsável sobre tais aprimoramentos – condição de “*devenir*”, do vir a ser, do tornar-se outro em relação a si mesmo e, conseqüentemente, em relação à própria escrita (ZANDWAIS, 2011).

## **Agradecimentos**

Agradeço à minha orientadora, Juliana Alves Assis, pelas contribuições realizadas para o desenvolvimento da pesquisa. Os agradecimentos também são extensivos ao CNPq pelo apoio financeiro concedido.

## Referências

- AGUSTINI, C. L. H.; ARAÚJO, É. D. de. **A (re)escrita em espaço escolar: a relação professor-saber-aluno**. Curitiba: Appris, 2019.
- AGUSTINI, C. L. H.; BORGES, S. Z. da S. Petrificação de gênero e gênero escolar: uma análise enunciativa sobre (im)possibilidades do ensino de escrita baseado em gêneros textuais. *In*: SANTOS, H. S.; ASSUNÇÃO, K. L. de F. (org.). **Enunciação & Discurso: língua e literatura**. Curitiba: Prismas, 2014. p. 193-220.
- ARAÚJO, L. C. de. Tecendo sentidos: reescrita e produção de texto. **Revista da FAGED**, n. 05, 2001. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br>. Acesso em: 5 ago.2022.
- ASSIS, J. A. “Eu sei mas não sei colocar no papel aquilo que eu sei”: representações sobre os textos acadêmico-científicos. *In*: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (org.). **Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 423-454.
- ASSIS, J. A. Ações do professor e do universitário nas práticas de ensino e de aprendizagem da escrita acadêmica: o papel da avaliação e da reescrita no processo de apropriação do gênero resenha. **Eutomia**, Recife, v. 1, n. 13, p. 543-561, jul. 2014a. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/579>. Acesso em: 25 jul. 2022.
- ASSIS, J. A. Representações sobre os textos acadêmico-científicos: pistas para a didática da escrita na universidade. **Estudos linguísticos**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 801-815, maio/ago. 2014b. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudoslinguisticos/article/view/482>. Acesso em: 01 jul. 2022.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

- | A importância da (re)escrita orientada para a apropriação da escrita acadêmica na universidade

BAKHTIN, M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. p. 303-336.

BANZARIM, M. Os gêneros na construção da interação entre professora e aluno(s) e os impactos no processo de ensino-aprendizagem da escrita. *In*: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (org.). **Interação, gêneros e letramentos: a (re)escrita em foco**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 237-260.

BELOTI, A.; MEGASSI, R. J. Compreensão da escrita como processo na formação docente do PIBID. **Raído**, Dourados, v. 12, n. 27, jan./jun. 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/323854486\\_A\\_compreensao\\_da\\_escrita\\_como\\_processo\\_na\\_formacao\\_docente\\_do\\_PIBID](https://www.researchgate.net/publication/323854486_A_compreensao_da_escrita_como_processo_na_formacao_docente_do_PIBID). Acesso em: 28 jul. 2022.

BESSA, J. C. R. **Dialogismo e construção da voz autoral na escrita do texto científico de jovens pesquisadores**. 2016. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2016.

COMPAGNON, A. **O trabalho da citação**. Tradução de Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2007.

CORRÊA, M. L. G. A escrita na formação do professor e pesquisador. Entrevista. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, p. 177-185, 2019.

CORRÊA, M. L. G. Bases teóricas para o ensino da escrita. **Linguagem em (Dis) curso**, Tubarão, v. 13, n. 3, p. 481-513, set./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/ndCmMjqNqdfb4CsYhkBvhQP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2022.

CORRÊA, M. L. G. O estatuto da linguística aplicada no campo das ciências da linguagem e o ensino da escrita. **Revista da ABRALIN**, v. 7, p. 243-271, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/abralin/article/download/52497/32295>. Acesso em: 10 jul. 2022.

CORRÊA, M. L. G. Heterogeneidade da escrita: a novidade da adequação e a experiência do acontecimento. **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 8, p. 269-286, 2007. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59756>. Acesso em: 5 jul. 2022.

CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FIAD, R. S. Reescrita, dialogismo e etnografia. **Linguagem em (dis)curso**, Tubarão, v. 13, n. 3, p. 463-480, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v13n3/02.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2022.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. eletrônico, n. especial. p. 357-359, 2ª parte 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/32436>. Acesso em: 5 jul. 2022.

FIAD, R. S. **Escrever é reescrever**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006. 62 p. (Coleção Alfabetização e Letramento). Disponível em: [https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2011%20Escrever\\_Reescrever.pdf](https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2011%20Escrever_Reescrever.pdf). Acesso em 28 abr. 2023

FIAD, R. S. (Re)escrita e estilo. *In*: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M.L. T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Mercado de Letras, 1997. p. 155-174.

GERALDI, J. W. **A escrita como trabalho: operações e metaoperações de construção de textos**. 2018. Disponível em: [blogdogeraldi.com.br/a-escrita-como-trabalho-operacoes-e-metaoperacoes-de-construcao-de-textos/](http://blogdogeraldi.com.br/a-escrita-como-trabalho-operacoes-e-metaoperacoes-de-construcao-de-textos/). Acesso em: 01 ago. 2022.

GERALDI, J. W. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, J. W. Leitura: uma oferta de contrapalavras. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 20, p. 77-85, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/qtMKxcWg3SSxFDKbCKys6nc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2023.

INDURSKY, F. As determinações da prática discursiva da escrita. **Revista Desenredo**, v. 12, n. 1, p. 40-47, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/5954>. Acesso em: 29 abr. 2023.

KOMESU, F.; ASSIS, J. A. (org.). **Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo vol. 1**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2019.

- | A importância da (re)escrita orientada para a apropriação da escrita acadêmica na universidade

MENEGASSI, R. J. A revisão de textos na formação docente inicial. *In*: GONÇALVES; A. V.; BANZARIM, M. (org.). **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.

RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (org.). **Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

RUIZ, E. **Como se corrige redação na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, J. Q. G. Prefácio. *In*: RODRIGUES, D. L. D. I. **Escrita de pesquisa e para a pesquisa**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2018. p. 9-14.

SILVA, S. O. **O desabrochar da posição autoral no processo de escrita orientada: incursões de universitários da área de Letras na escrita acadêmica**. 2020. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Programa de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

SILVA, S. O.; BOCH, F. Dialoguer avec le discours d'autrui dans l'écrit académique ou comment construire une posture d'auteur? **Revista Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 22, n. 3, jul./set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/index>. Acesso em: 02 jul. 2022.

SCHONS, C. R. Escrita, efeito de memória e produção de sentidos. *In*: SCHONS, C. R.; RÖSING, T. M. K. (org.). **Questões de escrita**. Passo Fundo: UPF Editora, 2005. p. 138-156.

ZANDWAIS, A. Da língua ao discurso nos limites da sintaxe: as tênues fronteiras entre discursos citados e citantes. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n.5, p. 4-19, 1º sem. 2011. Disponível em: [revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/download/5313/5086](https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/download/5313/5086). Acesso em: 6 ago. 2022.

---

COMO CITAR ESTE ARTIGO: OLIVEIRA SILVA, Sibely. A importância da (re)escrita orientada para a apropriação da escrita acadêmica na universidade. **Revista do GEL**, v. 19, n. 2, p. 196-217, 2022. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>

Submetido em: 11/08/2022 | Aceito em: 04/09/2022.

---