

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

HELLEN CRISTINE ALMEIDA

**TOMADAS DE POSIÇÃO (DE)FLAGRADAS NO PROCESSO DE (RE)ESCRITA DE
TEXTOS ACADÊMICO-UNIVERSITÁRIOS DO GÊNERO DISSERTAÇÃO DE
MESTRADO: (Im)possíveis efeitos de correções e de marcas de revisão**

Uberlândia

2023

HELLEN CRISTINE ALMEIDA

**TOMADAS DE POSIÇÃO (DE)FLAGRADAS NO PROCESSO DE (RE)ESCRITA DE
TEXTOS ACADÊMICO-UNIVERSITÁRIOS DO GÊNERO DISSERTAÇÃO DE
MESTRADO: (Im)possíveis efeitos de correções e de marcas de revisão**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Linha de pesquisa: Linguagem, Sujeito e Discurso.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Carla Nunes Vieira Tavares.

Uberlândia

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

A447t
2023

Almeida, Hellen Cristine, 1988-

Tomadas de posição (de)flagradas no processo de (re)escrita de textos acadêmico-universitários do gênero dissertação de mestrado [recurso eletrônico] : (im)possíveis efeitos de correções e de marcas de revisão / Hellen Cristine Almeida. - 2023.

Orientadora: Carla Nunes Vieira Tavares.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.8029>
Inclui bibliografia.

1. Linguística. I. Tavares, Carla Nunes Vieira, 1965-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

André Carlos Francisco
Bibliotecário - CRB-6/3408



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
 Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Dissertação - PPGEL				
Data:	Vinte e oito de fevereiro de dois mil e vinte e três	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	16:30
Matrícula do Discente:	12112ELI012				
Nome do Discente:	Hellen Cristine Almeida				
Título do Trabalho:	TOMADAS DE POSIÇÃO (DE)FLAGRADAS NO PROCESSO DE (RE)ESCRITA DE TEXTOS ACADÊMICO-UNIVERSITÁRIOS DO GÊNERO DISSERTAÇÃO DE MESTRADO: (Im)possíveis efeitos de correções e de marcas de revisão				
Área de concentração:	Estudos em Linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, Sujeito e Discurso				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Ensino-aprendizagem de línguas: relações com o saber na contemporaneidade				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: [João de Deus Leite - UFNT](#); [Cristiane Carvalho de Paula Brito - UFU](#); [Carla Nunes Vieira Tavares - UFU](#), orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Carla Nunes Vieira Tavares, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidato. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **João de Deus Leite, Usuário Externo**, em 28/02/2023, às 15:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Carvalho de Paula Brito, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/02/2023, às 16:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carla Nunes Vieira Tavares, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/02/2023, às 16:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4288494** e o código CRC **AFC40612**.

Carinhosamente, dedico este trabalho à minha avó paterna, Ana Lúcia de Almeida, *in memoriam*, que, com todo seu amor, possibilitou o meu primeiro contato com o universo dos livros e despertou em mim o encanto pela leitura e pela escrita.

AGRADECIMENTOS

A Deus, inteligência suprema e soberana, pelo dom da vida que pulsa em mim e por me guiar ao longo desta jornada.

À minha família, pelo amor, pelo carinho, por torcerem por mim e por me incentivarem.

Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, pela oportunidade de realizar o Mestrado.

À profa. Dra. Carla Nunes Vieira Tavares, orienta(dor)a deste trabalho (e das minhas inquietações), pelo profissionalismo, por todo o auxílio a mim prestado, pelas leituras atentas, pelas inúmeras discussões – que tanto contribuíram com este trabalho – e pela forma carinhosa e acolhedora com que me orientou durante todo percurso desta pesquisa.

Aos professores das disciplinas que cursei durante o Mestrado: prof. Dr. Vinícius Durval Dorne, profa. Dra. Marileide Dias Esqueda, profa. Dra. Fernanda Mussalim Guimarães Lemos Silveira e profa. Dra. Carla Nunes Vieira Tavares, por toda dedicação e por todas as contribuições.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Psicanálise (GELP) e seus pesquisadores, pelo acolhimento, pelas leituras, pelos diálogos e por todos os momentos compartilhados.

À FAPEMIG, pelo apoio financeiro a esta pesquisa.

Aos informantes da pesquisa, pela prontidão e pela gentileza ao cederem as versões de suas dissertações de mestrado para a composição do *corpus* desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. João de Deus Leite, pela valiosa contribuição ao emprestar, carinhosa e cuidadosamente, o seu olhar para a minha pesquisa por ocasião do XX SEPELLA.

À Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito e ao Prof. Dr. João de Deus Leite, pelas excelentes sugestões dadas ao meu trabalho durante o Exame de Qualificação e por aceitarem compor a Banca de Defesa.

“Ninguém escreve para alcançar fama, que de qualquer modo é algo muito transitório, ou a ilusão de imortalidade. Sem dúvida alguma escrevemos, em primeiro lugar, para satisfazer algo dentro de nós, não para outras pessoas. Naturalmente, quando outros reconhecem nossos esforços, isso aumenta nossa satisfação interior, mas ainda assim escrevemos, em primeiro lugar, para nós mesmos, seguindo um impulso interno”.

(Sigmund Freud)

RESUMO

As interrogações iniciais desta dissertação de mestrado surgiram das experiências desta pesquisadora com a revisão de textos acadêmico-universitários e das suas inquietações ao observar o enlace de cada pesquisador em formação, especialmente na pós-graduação, com o processo de produção de seu texto. Tais inquietações conduziram-nos a discussões sobre os (im)possíveis efeitos das correções e das marcas de revisão na (re)escrita de versões de dissertações de mestrado. Trata-se de uma pesquisa interpretativista, que se ampara na perspectiva de estudos discursivos franco-brasileiros e em alguns pressupostos e conceitos psicanalíticos. A partir disso, aprofundamos nossas reflexões sobre texto e escrita; também abordamos a noção de heterogeneidade (AUTHIER-REVUZ, 1990), por considerarmos importante discutir as filiações discursivas que o pesquisador em formação empreende (ou não) para constituir seu texto. Compreendemos, ainda, que não há discurso que não seja constituído por inúmeros outros discursos ou já-ditos (PÊCHEUX, 1997). Dito isso, esta pesquisa buscou discutir em que medida correções e marcas de revisão produzidas em textos do gênero dissertação de mestrado podem indiciar um possível acirramento das tomadas de posição do pesquisador em formação frente à escrita de seu texto. A partir do desdobramento desse objetivo geral, delineamos, como objetivos específicos, rastrear o *corpus* da pesquisa no sentido de: a) investigar a recorrência de determinadas dificuldades de escrita nas dissertações analisadas; e b) analisar em que medida alguns pesquisadores em formação são afetados, ou não, pelos comentários feitos pela revisão, de modo a apontar para o acirramento das tomadas de posição em relação ao seu texto. Elegemos a hipótese de que no processo de (re)escrita de textos acadêmico-universitários, em alguns casos, correções e marcas de revisão podem ter o efeito de oportunizar um possível acirramento das tomadas de posição de um pesquisador em formação, na medida em que produza efeitos de interrogação ao sujeito quanto à sua implicação com a escrita e resulte em um (re)posicionamento em relação ao texto. Como resultados, observamos que, em todas as intervenções realizadas pela revisão, o interdiscurso se constitui por diferentes saberes e cujo efeito se faz sentir por meio da interdiscursividade que afeta a tessitura dos textos analisados. Identificamos, também, indícios de certos movimentos de responsabilização subjetiva dos informantes pela (re)escrita de seu texto e certas discursividades que nos permitiram perceber o modo singular como cada informante se engajou na (re)escrita do seu texto. Verificamos, ainda, as dificuldades de escrita do ponto de vista formal recorrentes nos textos analisados. Evidenciamos, também, que os informantes da pesquisa parecem ter se implicado subjetivamente, de modo mais aparente, com a (re)escrita de seus textos em determinados pontos que tratam de questões relacionadas ao tema da pesquisa; porém, em outros momentos, esse investimento parece ter sido de outra ordem e se dado de forma menos intensa.

Palavras-chave: Tomadas de posição; dissertações de mestrado; correções e marcas de revisão.

ABSTRACT

The initial questions in this master's thesis arose from this researcher's experiences with the revision of academic-university texts, and from her concerns in observing the engagement of each researcher in training, especially in graduate school, with the process of producing his/her text. These concerns led us to discussions about the (im)possible effects of corrections and revision marks on the (re)writing of master's thesis versions. This is an interpretive research, based on the perspective of French-Brazilian discourse studies and some psychoanalytic assumptions and concepts. Based on this, we deepened our reflections on text and writing; we also addressed the notion of heterogeneity (AUTHIER-REVUZ, 1990), as we consider important to discuss the discursive affiliations that the researcher in training undertakes (or not) to compose his/her text. We also understand that there is no discourse that is not constituted by numerous other discourses or already-said (PÊCHEUX, 1997). Thus, this research aimed to discuss to what extent corrections and revision marks produced in texts of the Master's dissertation genre may indicate a possible intensification of the positions taken by the researcher in training when writing his/her text. From this general objective, we delineated, as specific objectives, to survey the corpus of the research in the sense of a) investigating the recurrence of certain writing difficulties in the analyzed thesis; and b) analyzing to what extent some researchers in training are affected, or not, by the comments made by the review, in order to indicate the intensification of the positions taken in their texts. As a hypothesis, we believed that in the process of writing and (re)writing academic-university texts, in some cases, corrections and revision marks may have the effect of providing opportunities for a possible intensification of the positions taken by a researcher in training, to the extent that it produces questioning effects on the subject regarding his or her involvement with writing and results in a (re)positioning in relation to the text. As result, we observed that in all the interventions made by the revision, the interdiscourse is constituted by different knowledge whose effect can be noted through the interdiscursivity that affects the texture of the analyzed texts. We also identified evidence of certain subjective accountability movements of the informants for the (re)writing of their text and certain discursivities that allowed us to perceive the singular way in which each informant engaged in the (re)writing of his/her text. In addition, recurrent writing difficulties from the formal point of view in the analyzed texts were verified. To this end, we evidenced that the research informants seem to have been subjectively involved, in a more apparent way, with the (re)writing of their texts at certain points that deal with issues related to the research theme; however, at other times, this investment seems to be of another order and less intense.

Keywords: Positions-taken; master's thesis; corrections and revision marks.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Listagem de trabalhos acadêmicos.....	51
Quadro 2 - Listagem de dissertações de mestrado.....	52
Quadro 3 - Composição do <i>corpus</i> da pesquisa.....	53
Quadro 4 - Quadro norteador (sistematização dos dados coletados).....	54
Quadro 5 - Dificuldades de escrita e aspectos relacionados.....	60
Quadro 6 - Apontamento(s) feito(s) pela revisão na D1 (rastreamento inicial).....	64
Quadro 7 - Apontamento(s) feito(s) pela revisão na D2 (rastreamento inicial).....	65
Quadro 8 - Apontamento(s) feito(s) pela revisão em forma interrogativa – D1.....	66
Quadro 9 – Apontamento(s) feitos pela revisão em forma interrogativa – D2.....	67
Quadro 10 – Apontamento(s) feitos pela revisão em relação ao <i>layout</i> da D1.....	70
Quadro 11 – Apontamento(s) feitos pela revisão em relação ao <i>layout</i> da D2.....	71
Quadro 12 – Apontamento(s) feitos pela revisão a partir do uso de metáforas – D1.....	72
Quadro 13 – Apontamento(s) feitos pela revisão a partir do uso de metáforas – D2.....	72
Quadro 14 – Apontamento(s) feitos pela revisão com sugestões relacionadas a repetições – D1.....	74
Quadro 15 – Apontamento(s) feitos pela revisão com sugestões relacionadas a repetições – D2.....	75
Quadro 16 – Apontamento(s) feitos pela revisão com uso do verbo “achar” – D1.....	76
Quadro 17 – Apontamento(s) feitos pela revisão com uso do verbo “achar” – D2.....	77
Quadro 18 - Apontamento(s) feito(s) pela revisão para indicar ideias pontos do texto cujas ideias não foram concluídas – D1.....	78
Quadro 19 - Apontamento(s) feito(s) pela revisão para indicar ideias pontos do texto cujas ideias não foram concluídas – D2.....	78
Quadro 20 - Rastreamento inicial da D1.....	80
Quadro 21 - Rastreamento inicial da D2.....	81
Quadro 22 – Apontamento(s) da revisão não respondido(s) pelo Informante 1.....	84
Quadro 23 - Recorrência da palavra “SIM” nas respostas e nas reformulações - Informante 1.....	86
Quadro 24 - Recorrência da palavra “OK” nas respostas e nas reformulações - Informante 1.....	86
Quadro 25 - Recorrência da palavra “Verdade” nas respostas e nas reformulações - Informante 1.....	87
Quadro 26 - Recorrência de frases curtas nas respostas e nas reformulações – Informante 1.....	88
Quadro 27 - Recorrência da palavra “pode” nas respostas e nas reformulações – Informante 1.....	89

Quadro 28 - Recorrência da expressão “não sei” nas respostas e nas reformulações – Informante 1	90
Quadro 29 - Recorrência da expressão “tem razão” nas respostas e nas reformulações – Informante 2	92
Quadro 30 - Apontamento(s) não respondido(s) pelo Informante 2	93
Quadro 31 - Recorrência do verbo “poder” nas respostas e nas reformulações – Informante 2	94
Quadro 32 - Resposta do Informante 2, com uso de interjeição.....	95
Quadro 33 - Recorrência de respostas curtas nas respostas e nas reformulações – Informante 2	95
Quadro 34 - Recorrência de trecho(s) com (re)escrita nas respostas e nas reformulações – Informante 2	96
Quadro 35 - Situação em que o Informante 2 afirmou não ter conseguido a informação solicitada pela revisora	97
Quadro 36 - Dificuldades de escrita do ponto de vista dos aspectos formais (D1) – rastreamento inicial.....	99
Quadro 37 - Dificuldades de escrita relacionadas à norma culta (D1)	104
Quadro 38 - Dificuldades de escrita relacionadas a convenções de escrita (D1)	104
Quadro 39 - Dificuldades de escrita relacionadas à estruturação frástica (D1).....	104
Quadro 40 - Dificuldades de dialogar com os referenciais bibliográficos que compõem a pesquisa (D1).....	104
Quadro 41 - Dificuldades de escrita relacionadas a aspectos de <i>layout</i> (D1).....	105
Quadro 42 - Dificuldades de escrita do ponto de vista dos aspectos formais (D2) – rastreamento inicial.....	106
Quadro 43 - Dificuldades de escrita relacionadas à norma culta (D2)	111
Quadro 44 - Dificuldades de escrita relacionadas a convenções de escrita (D2)	111
Quadro 45 - Dificuldades de escrita relacionadas à estruturação frástica (D2).....	111
Quadro 46 - Dificuldades de dialogar com os referencias que compõem a pesquisa (D2).....	112
Quadro 47 - Dificuldades relacionadas a aspectos de <i>layout</i> (D2)	113
Quadro 48 - Dificuldades de escrita que podem indiciar possíveis equívocos na escrita (D1, Informante 1).....	114
Quadro 49 - Comparativo entre trechos das diferentes versões da D1	117
Quadro 50 - Comparativo entre trechos das diferentes versões da D2	129

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
Considerações iniciais: contexto e justificativa da pesquisa	13
Embasamento teórico-metodológico e problematização da pesquisa	16
Questão norteadora da pesquisa.....	20
Constituição do <i>corpus</i> da pesquisa	21
Hipótese e questões centrais da pesquisa	22
Objetivos da pesquisa	23
CAPÍTULO 1 - TEXTO, ESCRITA E A (RE)ESCRITA DE TEXTOS ACADÊMICO-UNIVERSITÁRIOS: “NOSSAS” PALAVRAS... ..	27
1.1 Tecendo (algumas) reflexões sobre texto, escrita e a (re)escrita acadêmico-universitária	27
1.2 O texto acadêmico-universitário: finalidade, natureza e condições de produção.....	35
1.3 A escrita e o percurso de entrada na ordem do discurso acadêmico-universitário	39
1.4 A escrita acadêmico-universitária: uma possibilidade de sublimação da pulsão de saber	43
CAPÍTULO 2 - PERCURSO METODOLÓGICO: OS (DES)CAMINHOS DA PESQUISA	50
2.1 Coleta do <i>corpus</i> da pesquisa.....	51
2.2 Seleção do <i>corpus</i> da pesquisa.....	52
2.3 Perfil dos informantes da pesquisa.....	54
2.4 Sistematização do <i>corpus</i> da pesquisa	54
2.3 Sistematização dos eixos de análise do <i>corpus</i>	59
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>: UM OLHAR INTERPRETATIVISTA	63
3.1 Eixo 1: Possíveis reformulações na escrita	63
3.1.1 Funcionamento discursivo dos comentários feitos pela revisão.....	63
3.1.2 Funcionamento discursivo das respostas e das reformulações apresentadas pelos informantes da pesquisa.....	79
3.1.3 Respostas e reformulações do Informante 1 aos apontamentos da revisão	84
3.1.4 Respostas e reformulações do Informante 2 aos apontamentos da revisão	91
3.2 Eixo 2: Dificuldades de escrita e possíveis acirramentos das tomadas de posição	98
3.3 Possível acirramento das tomadas de posição.....	116
CONSIDERAÇÕES “FINAIS”	139
REFERÊNCIAS.....	147
APÊNDICE	152
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	153

INTRODUÇÃO

Considerações iniciais: contexto e justificativa da pesquisa

As interrogações iniciais desta dissertação de mestrado surgiram das experiências desta pesquisadora com a revisão de textos acadêmico-universitários, especialmente os do gênero dissertação de mestrado¹, e das suas inquietações ao observar o enlace de cada pesquisador em formação, principalmente na pós-graduação, com o processo de (re)escrita de seu texto. Nessas experiências, foram percebidas dificuldades² de várias ordens, enfrentadas por alguns pesquisadores em formação (em nível de mestrado).

Essas dificuldades referem-se, de um modo geral, a diferentes aspectos da escrita. Em relação a questões da gramática normativa, podemos citar a falta de habilidade com a escrita, a falta ou o uso inadequado de mecanismos de pontuação e a presença de “erros”³ ortográficos que comprometem a qualidade do texto destinado ao leitor ou à defesa.

No que diz respeito a aspectos de *layout*⁴, ressaltamos a formatação inapropriada e a falta de apuro estético na apresentação do texto. Quanto à coesão textual, pontuamos a dificuldade de (re)posicionamento de certos pesquisadores em formação em relação às vozes de outros autores (referenciais de sua pesquisa), a desordem, a repetição de um mesmo conteúdo e a construção de parágrafos que não apresentam coerência lógica entre si. Já no que se refere a aspectos relacionados à argumentação, observamos a falta de propriedade de alguns pesquisadores na recuperação das ideias principais do texto lido e o uso de citações descontextualizadas da argumentação e não pertinentes ao raciocínio.

Esse cenário é reforçado, ainda, pelo fato de que, em alguns casos, considerando as experiências desta pesquisadora como revisora de textos, parece haver certa indisposição de

¹ Apesar de não ser objetivo desta pesquisa discutir a fundo a noção de gênero discursivo textual, nem serem os trabalhos que abordam as teorias de gênero discursivos textuais o principal escopo teórico desta dissertação, embasamo-nos em Riolfi (2011) e em Barzotto (2011) para considerações sobre o gênero discursivo textual acadêmico dissertação de mestrado.

² No decorrer da escrita desta dissertação, trabalharemos com a noção de “dificuldades de escrita” e ampliaremos a discussão sobre o que estamos considerando como tal. Para este momento, assinalamos que estamos chamando de “dificuldades” diferentes aspectos formais da escrita que divergem do esperado de um texto inscrito no discurso acadêmico-universitário. Geralmente, essas dificuldades desencadeiam problemas na escrita.

³ Nesta pesquisa, a concepção de “erro” que assinalamos aponta para um nível de linguística textual e de problemas/aspectos mais formais da língua. Ressaltamos que essa concepção constitui-se como uma discursividade, pois, para esta pesquisadora em formação, na posição de revisora de textos, de certa forma, é naturalizado usar essa nomenclatura (“erro”) para se referir a problemas/aspectos de ordem formal – a exemplo dos “erros” ortográficos que aqui mencionamos.

⁴ Compreendemos que a concepção de “*layout*” que abordamos nesta dissertação aponta para questões relacionadas à formatação e à apresentação de um texto acadêmico-universitário. Ressaltamos que essa concepção também constitui-se como uma discursividade, tendo em vista que, para esta pesquisadora, na posição de revisora de textos, o uso dessa nomenclatura parece ser naturalizado.

alguns pesquisadores em formação para se (re)posicionarem diante da escrita de seus textos, especialmente nos textos do gênero dissertação de mestrado, quando convocados a realizar (re)escritas e reformulações a correções e a marcas de revisão. No discurso acadêmico-universitário⁵, essa situação é argumentada, por alguns pesquisadores em formação, por meio de declarações ou de expressões que podem ser evidenciadas pelos exemplos que apresentamos mais adiante, a título de exemplificação.

Dessa perspectiva, a tarefa que se impõe ao pesquisador em formação é complexa. Por um lado, precisa empenhar-se na tarefa de uma escrita que se inscreva nos modos do discurso acadêmico-universitário – o que pressupõe não só a adoção de regras de coesão e de coerência referentes a aspectos formais da língua, mas também a inscrição em formações discursivas (doravante FD) do campo do conhecimento no qual sua pesquisa se inscreve. Por outro lado, é necessário, também, que o pesquisador em formação mobilize uma negociação entre as vozes de outros autores e a sua, a fim de que seu texto não seja uma mera reprodução daqueles que o precederam. Por fim, a mobilização dessas vozes precisa dar a ver a implicação do pesquisador em formação com o objeto de sua pesquisa. Em outras palavras, o investimento subjetivo⁶ que cada um faz na escrita de um trabalho acadêmico-universitário, entremeado com os demais fatores aqui mencionados, é o que pode resultar em um texto com mostras de uma tomada de posição responsável em relação às palavras (RIOLFI, 2011).

Nas práticas desta pesquisadora como revisora de textos, em algumas situações, durante o processo de revisão de um texto acadêmico-universitário, pode ser informado ao pesquisador em formação que, durante a revisão do seu texto, possivelmente serão feitos apontamentos, no intuito de estabelecer uma espécie de diálogo com o pesquisador, por meio de comentários inseridos ao longo do texto⁷. Nessas situações, é esclarecido que será necessário, portanto, um retorno do pesquisador em formação a esses comentários, de modo que ele se (re)posicione diante dos apontamentos feitos pela revisão textual – uma etapa importante para o pesquisador em formação. Feito isso, para se (re)posicionarem quanto a uma situação que, conforme

⁵ Entendemos o discurso acadêmico-universitário tal como o discutem Agustini e Bertolodo (2017), ou seja, como uma ordem discursiva na qual uma escrita institucionalizada produz e consolida conhecimento, por meio da tensão entre os modos de valer-se do pré-construído (interdiscurso) sobre o objeto de pesquisa e a subjetividade do pesquisador.

⁶ Nesta pesquisa, partimos do pressuposto de que sempre há um investimento subjetivo, de alguma ordem, em uma escrita, especialmente na escrita de um texto acadêmico-universitário – interesse da nossa investigação – e que a ordem desse investimento não é algo a ser aferido, haja vista os aspectos subjetivos que nele residem. Assim, consideramos que esse tipo de investimento pode se dar de modo mais aparente, ou não, na (re)escrita de um texto acadêmico-universitário.

⁷ Não poderíamos deixar de pontuar que há, também, nesse percurso, um movimento de implicação subjetiva por parte desta pesquisadora como revisora de textos, além das condições de produção que atravessam a construção desta pesquisa.

informamos, possivelmente ocorrerá, alguns pesquisadores em formação parecem mostrar certa indisposição, antecipadamente assumida, ao responderem por meio de declarações recorrentes, como: “fique à vontade para fazer qualquer alteração que julgar necessária, já que você está mais acostumada com esse tipo texto”; ou “não tenho mais condições de retomar o texto, então pode fazer uma revisão mais simples, mais ‘superficial’”; ou ainda: “como o prazo está corrido, prefiro que não haja esse procedimento na revisão, se possível, então pode revisar do jeito que for possível, pois confio no seu trabalho”⁸.

Em outros casos, ainda a título de ilustração, em determinado momento, o pesquisador em formação se dispõe a considerar os apontamentos da revisão textual, e em um desses apontamentos, por exemplo, é indicado que certo ponto do texto – na perspectiva desta pesquisadora como revisora de textos – parece ser importante e que poderia ser mais desenvolvido. Feito isso, para atender a esse apontamento, ao se (re)posicionar, o pesquisador em formação responde por escrito, por meio de seu comentário no próprio texto, das seguintes maneiras: “fique à vontade para alterar o que for preciso”, ou “pode deixar como está”⁹. Neste contexto, entendemos que essas declarações negativas (assim consideradas, sob a nossa perspectiva) em relação às solicitações feitas na revisão textual, aqui mencionadas ilustrativamente, podem constituir um possível indício de esquiva da responsabilização que os pesquisadores em formação deveriam assumir diante de sua escrita, como uma espécie de justificativa para a necessidade de revisão em seus textos.

Somados a essas questões, há alguns casos, ainda, em que observando o modo como o pesquisador em formação mobiliza os dizeres de outros autores para o seu texto, percebemos que há muitas paráfrases ou que o texto escrito pelo pesquisador em formação parece não dar mostras de seu (re)posicionamento em relação às considerações que os autores mobilizados para o texto por meio dessas paráfrases já construíram. Diante de situações como essas, feitos os apontamentos para o pesquisador em formação, ele simplesmente exclui algum trecho do texto, em vez de (re)posicionar-se. Levando isso em conta, entendemos que determinadas respostas e certos movimentos de tomadas de posição quanto às colocações desta pesquisadora como revisora de textos podem, em alguns casos, indiciar uma frágil responsabilização de alguns pesquisadores em formação diante da escrita do resultado de sua pesquisa.

⁸ A título de ilustração, essas são respostas de pesquisadores em formação às colocações desta pesquisadora como revisora de textos, obtidas em trocas de *e-mails*, mensagens no aplicativo *WhatsApp* e/ou até mesmo em comentários feitos pelos próprios pesquisadores nas diferentes versões de seus textos, durante o processo de revisão textual destes. Compreendemos, para além disso, que essas respostas foram produzidas em condições de produções específicas e que há ainda, nesse percurso, formações imaginárias (PÊCHEUX, 1993) que atravessam a produção das respostas aos comentários. Assim sendo, aprofundaremos essa questão mais adiante.

⁹ Idem.

Tais inquietações conduziram ao aprofundamento quanto ao que leva alguém a escrever, em especial, um texto acadêmico-universitário, particularmente, uma dissertação de mestrado – foco de nossa investigação. Neste ponto, entendemos ser importante esclarecer o motivo pelo qual o recorte desta pesquisa recai, especificamente, sobre dissertações de mestrado. Essa escolha se deve ao fato de que as inquietações desta pesquisadora têm como pontapé inicial suas observações, em especial, quanto ao enlace de cada pesquisador em formação, principalmente na pós-graduação, com o processo de (re)escrita de textos desse gênero. Logo, tomar como foco as dissertações de mestrado trata-se de um recorte que tem como pano de fundo as experiências e inquietações desta pesquisadora.

Embasamento teórico-metodológico e problematização da pesquisa

Esta pesquisa se embasa teórico-metodologicamente nos pressupostos dos estudos discursivos da Análise de Discurso franco-brasileira e em alguns conceitos da Psicanálise, conforme abordamos no decorrer desta dissertação. Nessa perspectiva, buscamos subsídios para trabalhar com as nossas inquietações nos trabalhos do Grupo de Estudos e Pesquisa, Produção Escrita e Psicanálise (GEPPEP), coordenado por Claudia Rosa Riolfi e por Valdir Heitor Barzotto, bem como nas discussões e nos trabalhos do Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Psicanálise (GELP), ao qual nos encontramos filiadas. Para trabalhar com essas inquietações, pressupomos que no cerne do engajamento de um sujeito no desenvolvimento e na escrita de uma pesquisa no nível de mestrado – interesse desta pesquisa – pode haver elementos com o potencial de costurar ou alinhar algo de um enigma subjetivo daquele que se propõe a escrever.

Compreendemos esse enigma subjetivo como algo (des)conhecido que surge da divisão do sujeito; essa divisão é causada pela inscrição de um sujeito na linguagem. Isso acontece, porque a entrada na linguagem marca no sujeito uma falta estruturante, mas, ao mesmo tempo, é a linguagem, ainda que insuficiente, que serve de mediação para o desamparo estrutural que todo e qualquer sujeito humano tem. Nesse sentido, no cerne do sujeito, em seu lugar mais íntimo, para além de onde “encontram-se as palavras do Outro, as quais, vindo de outro lugar, são para ele antes de mais nada estranhas” (LEBRUN, 1991, p. 63), subsiste um furo, “uma falta sobre a qual o sujeito deverá paradoxalmente apoiar-se para declinar sua própria singularidade” (LEBRUN, 1991, p. 63). Isto posto, é justamente pela ação da linguagem sobre o corpo do sujeito que se instaura, a partir de uma falta, um enigma subjetivo.

Essa falta instaura interrogações no sujeito, no sentido daquilo que não pode ser compreendido. Posteriormente, essas interrogações se tornam um enigma subjetivo em torno

da origem, do sexo e da diferença – que são três grandes questões em torno das quais o sujeito, inconscientemente, movimenta-se, por toda a sua existência (FREUD ([1905] 2016). Com isso, podemos dizer que, como resultado, há, no cerne da constituição subjetiva, uma falta – que tanto causa o sujeito, como orienta a pulsão e o desejo.

Neste ponto, fazemos um breve aparte para explicar que a pulsão é um conceito fundamental da Psicanálise freudo-laciana, que foi mais amplamente discutido no capítulo teórico desta dissertação. Particularmente, a pulsão de saber é a que mais interessa-nos nesta pesquisa. Para este momento, com base em Freud ([1905] 2016), assinalamos que a pulsão designa a energia vital de uma pessoa que foi inscrita na linguagem. Devido ao seu caráter constante e multifacetado e por admitir que ela parte de uma fonte somática, a pulsão é expressa por certa pressão, para alcançar determinadas finalidades ou metas de acordo com o objeto visado. O referido autor propõe que as pulsões circulem em torno dos objetos e ganhem destinos variáveis. As pulsões compelem o humano a ações para buscar satisfação. Como o humano é um ser de linguagem, as pulsões podem tomar inúmeros desvios até alcançar um objeto que parcialmente a satisfará. E por não encontrar um objeto que as satisfaça por completo, é o que resta da pulsão que mantém o sujeito em movimento desejante.

As pulsões também incidem na relação de um sujeito com seu enigma subjetivo. Entretanto, cabe ressaltar que a única maneira que o homem tem de mediar algo desse enigma é por meio da linguagem. Nesse sentido, “a linguagem é como que um sistema no qual o indivíduo humano deve entrar se quiser assumir lugar entre seus pares” (LEBRUN, 2008, p. 50). Esse sistema de linguagem, tal qual postula Lebrun (2008) a partir de Lacan e da teoria linguística estrutural de Saussure (1916), comporta regras e é constituído de significantes; portanto, passar pelo sistema de linguagem implica submeter-se ao seu funcionamento. Com toda a sua complexidade, a linguagem é furada, marcada pelo equívoco e constituída por uma impossibilidade de dizer, uma vez que não existem palavras que sejam capazes de mediar a relação entre o homem e o mundo. Desse modo, a incompletude e a equivocidade da linguagem impossibilitam uma resposta plena ao enigma subjetivo. Consequentemente, o sujeito, dividido pela linguagem, está fadado a mediar o desamparo estrutural resultante da falta por meio da linguagem.

Neste ponto, vale lembrar a especificidade da concepção de sujeito a partir de Pêcheux (1975). Trata-se de uma concepção de base psicanalítica que “descentra” o sujeito do centro imaginário que lhe é conferido, na “unidade” e na “identidade da consciência” (ALTHUSSER, [1964] 1985, p. 85). Com base nesse aporte, Pêcheux (1975) logra uma concepção de sujeito da qual compartilhamos nesta dissertação: um sujeito constituído na ilusão imaginária da consciência de si, descentrado, mas cindido em sua estrutura, por ser cindido, em sua estrutura, pelo inconsciente.

Por esse motivo, nesta pesquisa, olhamos para o pesquisador em formação como um ser de fala e de linguagem, um sujeito pulsional, que, possível e inconscientemente, busca mediar algo de seu enigma subjetivo por meio da escrita de um trabalho acadêmico-universitário. Na direção dessas ideias, Ribeiro (2015, p. 14) argumenta que: “Uma vez instalado um enigma, ele se mantém ao longo de toda uma vida” (RIBEIRO, 2015, p. 14). Portanto, como sujeitos de linguagem, sempre estaremos impulsionados, mesmo que inconscientemente, na busca de uma solução a um enigma que nos é subjetivo; e sempre encontraremos respostas provisórias e parciais. Nessa perspectiva, ressaltamos que os objetos pulsionais jamais conseguirão tamponar a falta do sujeito – já que esta é estrutural –, sendo impossível satisfazer plenamente as pulsões.

Assim, concordamos com Riolfi (2015, p. 15), quando a autora afirma que “O que permaneceu para o sujeito como não compreendido, como não colocado em palavras pode assumir a forma de um enigma”. Como já apontamos anteriormente, os enigmas subjetivos são alvo de investigações pelo sujeito desde a mais tenra idade, começando pelas pesquisas sexuais. Embora essas investigações tendam a fracassar na formulação de uma resposta sobre a sexualidade e sobre outras questões dela derivadas, como a origem e a diferença sexual, a falta a saber sustenta uma pulsão investigativa que Freud ([1905] 2016) denominou pulsão de saber.

Quanto a esse ponto, Carvalho (2008), com base nos trabalhos freudianos sobre a pulsão de saber, enfatiza que há uma impossibilidade estrutural no saber que remete ao seu limite, ou seja, um “saber em fracasso”, restando à pulsão de saber buscar outros destinos, sendo um deles o da sublimação – cujo conceito abordamos mais adiante. Para este momento, assinalamos que, para Freud ([1905] 2016), a sublimação se refere a um caminho não sexuado dado a uma pulsão. Em outras palavras, trata-se de um caminho no qual a pulsão não se ligaria aos seus objetos primeiros, mas seria encaminhada para a produção de bens culturais. Desse modo, a nossa aposta é que alguns pesquisadores em formação podem encontrar uma via de sublimação da pulsão de saber na escrita acadêmico-universitária. Isso poderá ocorrer a partir da dependência do quanto um pesquisador em formação investe subjetivamente, de modo mais aparente, em sua investigação acadêmico-universitária.

Isto posto, as considerações de Ribeiro (2015) sobre o ato de pesquisar têm ressonância em nossa pesquisa, uma vez que, assim como a autora, consideramos que “o ato de pesquisar pode se prestar, ao mesmo tempo, como um modo de dar continuidade às investigações infantis e, também, à obtenção de satisfação adulta” (RIBEIRO, 2015, p. 16). A nossa proposta, em especial, é que algo desse enigma subjetivo – que todos nós temos, como sujeitos de linguagem – pode ser direcionado para escrita acadêmico-universitária, de maneira que o sujeito encontre, nesse percurso, um modo de endereçamento dessa questão.

A perspectiva da Psicanálise sobre o sujeito e a saída que a escrita pode prover para lidar com algo de muito íntimo de sua constituição subjetiva, algo do enigma subjetivo, despertou em nós o desejo de investigar em que medida o trabalho de revisão de um texto acadêmico-universitário pode afetar um pesquisador em formação e a escrita de seu texto. Elegemos abordar esse tema por meio das discussões sobre os (im)possíveis efeitos das correções e das marcas de revisão na escrita de versões de dissertações de mestrado, tendo como foco possíveis acirramentos das tomadas de posição que se (de)flagram no processo de (re)escrita de textos acadêmico-universitários do gênero dissertação de mestrado.

Nesta pesquisa, ao abordarmos o acirramento dos movimentos de tomada de posição na (re)escrita de textos acadêmico-universitários, estamos considerando que há uma tomada de posição anterior, uma vez que, conforme abordamos do decorrer desta dissertação, compreendemos a escrita de um texto acadêmico-universitário como uma prática discursiva na qual o pesquisador é convocado a conscientemente pensar e deliberadamente (re)posicionar-se sobre processos e decisões a serem tomadas durante todo o percurso da escrita. Portanto, compreendemos que há, nesse percurso, um complexo e constante movimento de tomadas de posição, por parte do pesquisador em formação. Assim, colocar-se a escrever um texto acadêmico-universitário, no nosso entendimento, já constitui-se como o primeiro movimento de tomada de posição de um pesquisador em formação. Logo, essa tomada de posição pode ser acirrada – ou não – como veremos ao longo desta dissertação.

Nesse sentido, consideramos que o acirramento das tomadas de posição na (re)escrita de um texto acadêmico-universitário diz respeito ao movimento de implicação subjetiva do pesquisador em formação em seu texto, especialmente quando esse pesquisador se vale das correções e das marcas de revisão para aprimorar a escrita de determinado ponto de seu trabalho, de modo a inscrever-se mais consistentemente no discurso acadêmico-universitário. Para nós, esse movimento do pesquisador em formação poderia indiciar um investimento subjetivo mais aparente desse pesquisador na escrita de seu texto, de modo a ser flagrado na

reconfiguração de aspectos textuais e linguísticos formais, aliada aos modos de negociação do pesquisador em formação com as vozes que constituem o texto, aí incluída a subjetividade.

Dito isto, considerando nossas experiências e inquietações, instigou-nos problematizar o possível acirramento das tomadas de posição de pesquisadores em formação no campo da escrita acadêmico-universitária e, especialmente, os (im)possíveis efeitos que correções e marcas de revisão ou podem ter na (re)escrita de textos do gênero dissertação de mestrado.

Visando detalhar resumidamente como se deram os gestos de interpretação nesta pesquisa, abordamos, neste ponto, a metodologia adotada. Constituímos o *corpus* da pesquisa por meio de versões de dissertações de mestrado produzidas por pesquisadores em formação que aceitaram participar da pesquisa e que permitiram que seus textos fossem revisados por esta pesquisadora. Assim, a partir da aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)¹⁰, as pessoas que procuraram por esta pesquisadora foram convidadas e aceitaram que seus textos em nível de mestrado fossem considerados como parte do *corpus* desta pesquisa.

Visto ser uma pesquisa interpretativista, a análise do *corpus* foi empreendida a partir do desenvolvimento dos gestos de interpretação pelo olhar desta pesquisadora. Com isso, justificamos que a importância desta pesquisa se desvela em construir reflexões que possam: a) ampliar a visão sobre o percurso de produção da pesquisa (escrita) que o pesquisador em formação realiza; b) mostrar que, em alguns casos, a revisão textual pode ter como efeito suscitar no sujeito que escreve a responsabilização com a sua produção textual, na intenção de que o pesquisador em formação esteja, de modo mais aparente, implicado subjetivamente – ou não – em alguns pontos de seu texto; e c) suscitar reflexões sobre questões relacionadas à escrita acadêmico-universitária, especialmente as relacionadas ao aspecto da subjetividade, beneficiando o campo acadêmico-universitário e oferecendo subsídios teóricos para outras indagações que fomentem pesquisas sobre este tema ou sobre temas relacionados.

Questão norteadora da pesquisa

A presente dissertação parte da seguinte pergunta norteadora: Em que medida correções e marcas de revisão produzidas em textos do gênero dissertação de mestrado, dada a constituição do *corpus* da pesquisa, podem indiciar um possível acirramento das tomadas de posição do pesquisador em formação em relação à escrita de seu texto?

¹⁰ CAEE n.º 55 956422.9.0000.5152.

Constituição do *corpus* da pesquisa

Constituímos o *corpus* da pesquisa por meio de versões de dissertações de mestrado produzidas por pesquisadores em formação que aceitaram participar da pesquisa e que permitiram que seus textos fossem revisados por esta pesquisadora. Assim, investigamos os (im)possíveis efeitos de correções e de marcas de revisão no processo de escrita, a partir de uma perspectiva que contemple a intrínseca relação entre sujeito e escrita.

Todavia, consideramos importante pontuar que as intervenções que podem ser realizadas por um revisor de textos são balizadas por certos limites, uma vez que o trabalho do revisor de texto, geralmente, limita-se a “corrigir os erros gramaticais, ortográficos e de concordância de um texto” (BORTOLLETTI, 2022, p. 1). Logo, há questões metodológicas que não cabem ao revisor.

O enfoque desta pesquisa recairá sobre a materialidade linguística – conforme aprofundamos no Capítulo 2. Em relação aos procedimentos de investigação do material propriamente dito a ser analisado, tomamos como norteador dos gestos de interpretação que empreendemos sobre o *corpus* o Paradigma Indiciário. Trata-se de uma tradição de pesquisa que defende a possibilidade de construir uma análise por meio de pequenos indícios (ANDRADE, 2008). Andrade (2008), em sua pesquisa, examinou o percurso trilhado por duas mestradas da área de humanas baseando-se nessa proposta do historiador italiano Carlos Ginzburg (1989) que ficou conhecida como Paradigma Indiciário. Nesse sentido, nossa pesquisa se mostra diferente da de Andrade (2008), no sentido em que buscamos dar a ver os modos como pesquisadores em formação se inscrevem (ou não) na (re)escrita de seus textos acadêmico-universitários do gênero dissertação de mestrado, enfocando os (im)possíveis efeitos de correções e de marcas de revisão.

Assim, o Paradigma Indiciário é uma parte importante da metodologia desta pesquisa, mas não a única, pois nos embasamos, também, na noção de heterogeneidade (AUTHIER-REVUZ, 2004), especialmente, para que possamos discutir as filiações discursivas que o pesquisador em formação empreende (ou não) para constituir seu texto, quando convocado pela revisão a realizar (re)escritas, reposicionamentos e reformulações. Dito isso, interessa-nos a interpretação dessas filiações, num movimento de investigação dos sentidos construídos no texto. Nessa perspectiva, nesta pesquisa, embasamo-nos no Paradigma Indiciário para análise dos modos de filiações discursivas empreendidos pelo pesquisador em formação – o que nos remete à noção de heterogeneidade.

Nesta pesquisa, os indícios que nos interessam discutir, bem como o detalhamento sobre o procedimento de coleta, de análise e de constituição do *corpus* encontram-se apresentados no Capítulo 2 – *Percurso Metodológico: os (des)caminhos da pesquisa*.

Nosso enfoque, portanto, é analisar em que medida as correções e as marcas de revisão feitas em textos do gênero dissertação de mestrado podem indiciar alguma espécie de acirramento das tomadas de posição frente à escrita de seu texto. Indícios desse acirramento podem ser o desencadeamento de algum tipo de reformulação – ou de alteração no texto – feito pelo pesquisador em formação e que em algumas situações, ou em certos pontos do texto, isso pode marcar um indício mais aparente da subjetividade de quem produziu um texto. Por outro lado, situações contrárias a essa também são possíveis, a exemplo daquelas em que o pesquisador em formação simplesmente não responde a determinado comentário feito pela revisão em seu texto – não havendo, portanto, nessas situações, o acirramento das tomadas de posição.

Hipótese e questões centrais da pesquisa

Elegemos a hipótese de que no processo de (re)escrita de textos acadêmico-universitários, em alguns casos, correções e marcas de revisão podem ter o efeito de oportunizar um possível acirramento das tomadas de posição de um pesquisador em formação, na medida em que produza efeitos de interrogação ao sujeito quanto à sua implicação com a escrita e resulte em um (re)posicionamento em relação ao texto.

Para nós, o funcionamento discursivo dos comentários da revisão, especificamente, tem importância nesta pesquisa, por considerarmos que, na dependência do tipo de funcionamento discursivo que esses comentários têm, possíveis acirramentos das tomadas de posição do pesquisador em formação poderão – ou não – ser (de)flagrados.

Em função da necessidade de se verificar os efeitos que correções e marcas de revisão podem ter em dissertações de mestrado, três questões centrais norteiam esta dissertação: 1) Que dificuldades de escrita são recorrentes nas dissertações de mestrado analisadas?; 2) Qual o funcionamento discursivo dos comentários feitos pela revisão e das respostas e reformulações que os pesquisadores em formação fazem aos apontamentos e/ou às correções e às marcas de revisão feitas em seus textos?; e 3) Que efeitos esse funcionamento discursivo dos comentários feitos pela revisão e das reformulações ou respostas apresentadas pelos pesquisadores em formação produzem e que poderiam possibilitar a discussão sobre um possível acirramento das tomadas de posição desse pesquisador frente à escrita de seu texto?

Objetivos da pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa é discutir em que medida correções e marcas de revisão produzidas em textos do gênero dissertação de mestrado podem indiciar um possível acirramento das tomadas de posição do pesquisador em formação frente à escrita de seu texto como resultante dos (im)possíveis efeitos de correções e de marcas de revisão.

A partir do desdobramento desse objetivo geral, delineamos, como objetivos específicos, rastrear o *corpus* da pesquisa no sentido de: a) investigar a recorrência de determinadas dificuldades de escrita nas dissertações analisadas; e b) analisar em que medida alguns pesquisadores em formação são afetados, ou não, pelos comentários feitos pela revisão, de modo a apontar para o acirramento das tomadas de posição em relação ao seu texto.

Nesse sentido, ressaltamos que o enfoque da presente pesquisa pretende dar a ver o percurso de (re)escrita de textos acadêmico-universitário e os modos como cada pessoa se inscreve no processo de escrita de seu texto. Para tanto, partimos de alguns pressupostos-chave, derivados dos estudos discursivos franco-brasileiros e de certos pressupostos e conceitos da Psicanálise de orientação freudo-lacanianiana, tais como elencados nos parágrafos seguintes, de modo resumido. Ressaltamos que esta pesquisa interpretativista toma como base teórica a relação entre esses dois campos, adotando uma base teórico-metodológica discursivo-psicanalítica que enfoca a subjetividade.

Retomando, portanto, a problemática já abordada, reiteramos que o percurso da escrita acadêmico-universitária convoca o pesquisador em formação a inscrever-se em determinados campos do conhecimento científico. Compreendemos, ainda, que, no campo da escrita acadêmico-universitária, no processo de leitura e de seleção de referenciais bibliográficos feito pelo pesquisador em formação, são mobilizados já-ditos (PÊCHEUX, 1997), que dizem respeito à interdiscursividade presente em toda e qualquer escrita, indício de que nela entra em operação uma alteridade discursiva que faz operar aquilo que é da ordem de uma exterioridade.

A essa exterioridade nos referimos, anteriormente, como as discursividades permeadas das vozes de um pré-construído sobre o objeto da pesquisa (o interdiscurso, conforme Pêcheux, 1997), as FD às quais o pesquisador em formação precisa se identificar para constituir o texto e referenciar o conhecimento sobre o objeto de pesquisa anterior ao seu trabalho. Postulamos que, ao se inscrever na posição discursiva de autor de um trabalho acadêmico-universitário, isto é, numa posição em que o pesquisador em formação administra e negocia os pontos de dispersão de sentido do texto, a ponto de se implicar e produzir um efeito de unidade, é demandado que

esse sujeito consiga, a partir do campo discursivo-epistemológico ao qual se filia, inscrever-se, por meio das identificações discursivas, em certas FD pertinentes às áreas do conhecimento. Nesse sentido, as condições de produção, que, conforme Pêcheux (1993), determinam o processo discursivo, pressupõem que, na produção acadêmico-universitária, haja um acirramento do jogo discursivo da alteridade.

Na Análise de Discurso franco-brasileira, os pré-construídos estão compreendidos nas noções de memória discursiva e de interdiscurso (PÊCHEUX, 1997). No âmbito das FD acadêmico-universitárias, mais precisamente quando se concebe as formas de controle da interpretação, há pré-construídos que estão compreendidos na noção da memória discursiva do que é um texto acadêmico-universitário e do que é escrever um texto desse tipo. Assim, essa memória discursiva pode assinalar para alguém uma posição-sujeito e os modos como essa posição pode e deve ser ocupada. Logo, essas questões acabam por afetar a tessitura do texto acadêmico-universitário, haja vista o modo como se produz a apropriação dos sentidos que advém alhures, conforme discutimos mais adiante, no capítulo teórico desta dissertação.

Na prática discursiva da (re)escrita de textos do gênero dissertação de mestrado, a textualização do político (que, na perspectiva da Análise do Discurso, diz respeito à administração das várias vozes e do efeito de dispersão) apresenta-se no jogo de alteridade e faz funcionar pontos de dispersão, ou seja, pontos de clivagem, tendo as formulações decorrentes de correções e de marcas revisão como observatório para se conceber um possível acirramento das tomadas de posição do pesquisador em formação na relação com o seu texto.

Para trabalhar com o conceito de FD, apoiamo-nos em Pêcheux ([1995] 2009), que, por meio das reconfigurações desse conceito, trabalha a linha tênue entre a regularidade e a instabilidade dos sentidos no discurso. Na perspectiva de Pêcheux ([1995] 2009), é sobre a base linguística que se desenvolvem os processos discursivos; e, ao mesmo tempo, todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classe fundada pela contradição. A partir de Pêcheux (1997), entendemos que as FD, na escrita de um trabalho acadêmico-universitário, referem-se às correntes epistemológicas ou aos trabalhos de determinados autores aos quais o pesquisador em formação se filia discursivamente como referencial de sua pesquisa, para, assim, escrever seu texto.

Neste ponto, enfatizamos que os modos como os pesquisadores em formação se deixam afetar pelo jogo discursivo da alteridade, as formas de negociação com a dispersão dos sentidos, as identificações que empreendem às várias FD são elementos importantes para analisar em que medida se engajam subjetivamente, de modo mais aparente, no trabalho da escrita, de modo a

indiciar movimentos de acirramento das tomadas de posição do pesquisador em formação frente à escrita de seu texto.

Logo, empreender gestos de interpretação sobre as reformulações derivadas de correções ou marcas de revisão poderá evidenciar essas filiações, permitindo discutir a consolidação (ou não) de identificações às diferentes FD em permanente tensão, pertinentes aos campos do conhecimento presentes em um texto. Quanto a esse movimento da análise do *corpus*, recorreremos aos trabalhos sobre a heterogeneidade enunciativa de Authier-Revuz (2004), mais amplamente retomados no capítulo metodológico desta dissertação.

Um segundo pressuposto derivado dessas considerações aponta que implicações subjetivas do pesquisador incidem durante todo o percurso da escrita de um texto acadêmico-universitário. Cabe ressaltar que tal premissa aponta tanto para a ordem do esperado e desejável na consecução de uma escrita acadêmico-universitária bem-sucedida quanto para as impossibilidades e os impedimentos subjetivos que podem constituir entraves para possíveis acirramentos das tomadas de posição do pesquisador em formação frente à escrita de seu texto.

No caso de uma escrita na qual seja possível perceber uma responsabilização do pesquisador em formação, seria possível flagrar o atravessamento da singularidade daquele que escreve, em uma dimensão da escrita que possa (re)velar, de modo mais aparente, traços da subjetividade do próprio pesquisador.

Sinalizamos que alguns indícios da responsabilização poderão ser percebidos por meio, por exemplo, de uma situação em que um pesquisador em formação se posicione, quando convocado pela revisão, em determinados pontos do texto, a tomar os apontamentos da revisão para si como um desencadeador em sua escrita. Outro possível indício é a recorrência ou a repetição de determinadas formas de argumentação em um texto acadêmico-universitário, a construção de parágrafos breves ou extensos, os modos como o pesquisador em formação se filia discursivamente aos autores (referencial de sua pesquisa), as formas como esse pesquisador se (re)posiciona ou se contrapõe às vozes desses autores – podemos ter, nesses casos, indícios de uma implicação subjetiva mais aparente.

Desse modo, pressupomos que indícios do acirramento das tomadas de posição podem (de)flagrar, em um texto acadêmico-universitário do gênero dissertação de mestrado, o atravessamento da subjetividade de quem escreve, engajado com o objeto de sua escrita, apontando para um movimento de implicação subjetiva na escrita mais aparente. Com isso, pretendemos investigar os (im)possíveis efeitos de possíveis intervenções da revisão no processo de escrita de certos sujeitos.

Estrutura da dissertação

Feitas essas considerações, apresentamos os capítulos que compõem a presente dissertação: no Capítulo 1, intitulado “*Texto, escrita e (re)escrita de textos acadêmico-universitários: “nossas” palavras...*”, apresentamos algumas reflexões sobre questões que atravessam o campo da escrita e a conceituação de texto; a partir disso, abordamos o texto acadêmico-universitário, objeto desta pesquisa, tratando de sua finalidade, de sua natureza e de suas condições de produção e discorrendo, também, sobre o percurso de entrada na ordem do discurso acadêmico-universitário.

Nosso entendimento sobre esse percurso de entrada na ordem do discurso acadêmico-universitário tem fundamento nos estudos de Agustini e Bertoldo (2017). Sob a perspectiva dos autores, a constituição de um aluno universitário no e pelo discurso acadêmico comporta uma demanda para a sua entrada em uma ordem discursiva que exige o exercício de práticas discursivas acadêmicas específicas. Para os autores, essas práticas discursivas só poderão passar a fazer parte do repertório do universitário caso o aluno universitário consiga enfrentar a diferença de outros modos de dizer possíveis a partir da entrada nessa outra ordem discursiva: a do discurso acadêmico. Considerando-se as dificuldades e os impasses que se desvelam ao pesquisador em formação neste percurso, os estudos de Agustini e Bertoldo (2017) têm importância nesta pesquisa, e serão retomados mais adiante, no Capítulo 1. Por fim, o tópico que encerra o primeiro capítulo tem como fulcro refletir sobre a escrita acadêmico-universitária como uma possibilidade de sublimação da pulsão de saber – conforme assinalamos nesta Introdução.

Já no Capítulo 2, que tem o nome *Percurso Metodológico: os (des)caminhos da pesquisa*, definimos o contexto e os procedimentos utilizados, de acordo com a natureza da pesquisa. Em seguida, no Capítulo 3, intitulado como *Análise do Corpus: Um Olhar Interpretativista*, empreendemos gestos de interpretação sobre os textos que compõem o *corpus* da pesquisa. Por fim, apresentamos as *Considerações “finais”* desta dissertação e a lista das *Referências* que compõem o embasamento teórico-metodológico desta pesquisa.

CAPÍTULO 1 - TEXTO, ESCRITA E (RE)ESCRITA DE TEXTOS ACADÊMICO-UNIVERSITÁRIOS: “NOSSAS” PALAVRAS...

“A escrita é a voz do ausente”.
(FREUD, 1930)

As reflexões que nos propomos a tecer neste capítulo são fundamentais e serviram de base para a abordagem que desenvolvemos em relação ao percurso da escrita desta dissertação. No percurso de constituição dessas reflexões, e pensando especialmente em questões que atravessam o campo da escrita, surgiram as seguintes indagações: O que é um texto? Se ao sermos chamados a escrever um trabalho acadêmico-universitário, teremos que escrever um texto, o que é um texto acadêmico-universitário? Por que escrevemos um texto acadêmico-universitário? Que percurso percorremos com a escrita acadêmico-universitária? Como se dá o percurso de escrita de um texto nessa perspectiva?

Pensando nessas questões, a escrita deste capítulo nos possibilitará a apresentação de algumas reflexões sobre texto e escrita (em especial, a escrita de um texto acadêmico-universitário) que podem servir como ponto de partida para subsidiar as análises que propomos empreender nesta pesquisa, que tem como enfoque a escrita e a (re)escrita de textos acadêmico-universitários. Isto posto, considerando as indagações que mobilizaram a construção deste capítulo, apresentamos, primeiramente, algumas reflexões sobre texto e escrita e a (re)escrita acadêmico-universitária.

1.1 Tecendo (algumas) reflexões sobre texto, escrita e a (re)escrita acadêmico-universitária

Tendo em vista a complexidade de tecer reflexões sobre texto, considerando o escopo teórico desta dissertação, iniciamos essa tarefa a partir da perspectiva de Indursky (2001, p. 30), que propõe que o texto só pode ser pensado como um espaço discursivo heterogêneo, “no qual não há trabalho de um único sujeito, mas sim, de sujeitos que, inscritos em diferentes FD, negociam os sentidos pelos gestos de interpretação e dão o efeito de aparente neutralidade e suposto caráter enciclopédico”. A partir das considerações de Indursky (2001), pressupomos, nesta pesquisa, que há uma negociação de sentidos que atravessa a escrita/(re)escrita de textos

acadêmico-universitários – um processo discursivo de administração e de negociação da textualização do político, conforme anunciamos na Introdução desta dissertação.

Logo, tendo em vista esse percurso de negociações, partimos do pressuposto de que há uma divisão desigual de sentidos na prática discursiva da escrita acadêmico-universitária. Essa desigualdade de sentidos se desvela na administração de vozes de outros autores – referencial de uma pesquisa – aos quais o pesquisador em formação se vale para fundamentar seu texto.

Nesse tipo de texto, a interdiscursividade é materializada no percurso acadêmico-universitário quando o pesquisador em formação é capturado por discursividades com as quais ele pode (ou não) se identificar, e, então, esse sujeito se aprofunda, identifica-se e se inscreve nessas discursividades para compor seu próprio texto. Portanto, nessa linha de raciocínio, a noção de interdiscurso é importante em nossa pesquisa.

Conforme assinalamos na Introdução desta pesquisa, na Análise de Discurso franco-brasileira os pré-construídos estão compreendidos nas noções de memória discursiva e de interdiscurso (PÊCHEUX, 1997). “O interdiscurso significa os saberes construídos na memória do dizer; sentidos do que é dizível e circula na sociedade; saberes que existem antes do sujeito; saberes pré-construídos constituídos pela construção coletiva” (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 681). Já a memória discursiva, para Pêcheux (1995), seria

aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os implícitos (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos e etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 1995, p. 52).

Porém, a questão que se estabelece nesse percurso em que o pesquisador em formação traz para o seu texto o que outros autores já disseram é o risco de que esse movimento se limite somente a um processo parafrástico às vozes anteriores, do já-dito. Nesse sentido, a paráfrase pode constituir-se como um elemento para observação de possíveis problematizações da relação que o pesquisador em formação estabelece com o seu próprio texto. Logo, considerando que a interdiscursividade se faz presente na escrita destes textos, avaliamos, portanto, que a textualização do político tem relação com essa dispersão de vozes de outros autores e de sentidos, ou seja, de pontos de dispersão que precisam ser administrados em uma escrita nesses moldes, a ponto de constituir um efeito de unidade.

Na esteira da Análise do Discurso, essas reflexões levaram-nos a pensar o jogo entre unidade e dispersão de sentidos, tendo por base o fato de que um texto pode se fechar do ponto de vista textual, mas pode não se fechar quanto aos aspectos discursivos, e que essa dispersão

de sentidos ocorre num processo no qual o sujeito não tem controle. Além disso, remeter ao ponto de vista discursivo de um texto nos instigou a mencionarmos, neste ponto da nossa discussão, a origem do vocábulo *discurso*, que, etimologicamente, se origina na ideia de curso, de percurso, de movimento, de dinamismo. No entendimento de Orlandi (2009, p. 71), “O discurso, por princípio, não se fecha. É um processo em curso. Ele não é um conjunto de textos, mas uma prática. É nesse sentido que consideramos o discurso no conjunto das práticas que constituem a sociedade na história”. A partir dessas considerações, que são fundamentais nesta pesquisa, concebemos o discurso, portanto, como a palavra em movimento, como o enquadre que engendra a prática de linguagem enquanto produtora de sentidos entre interlocutores (PÊCHEUX, 1997; ORLANDI, 2009).

Nessa lógica, a escrita, por sua vez seria uma prática discursiva em que as tomadas de posição deixam entrever processos discursivos de administração e de negociação da textualização do político. A língua, nessa perspectiva, está exposta ao equívoco, partindo do pressuposto de que não há metalinguagem, e, portanto, as descrições estão sensíveis ao equívoco. Nessa linha de raciocínio, a noção de equívoco se desvela, portanto, como necessária em nossa pesquisa.

No senso comum, o equívoco refere-se à troca de palavras ou ao não sentido resultante do erro, da ambiguidade, da contradição. Porém, nos estudos discursivos, assim como na Psicanálise, o equívoco é constitutivo da linguagem, por ela ser incompleta para representar o mundo, por ser marcada pelo negativo (LEBRUN, 1991). O equívoco aponta para o que escapa a toda e qualquer tentativa de comunicar pela via da linguagem; para a não correspondência, termo a termo, entre a palavra e o objeto por ela representado. Ou seja, o equívoco marca a incompletude do dizer e derruba toda e qualquer possibilidade de que possamos nos valer da linguagem para dizer “tudo”.

Contra a ideia do sentido único do enunciado, o equívoco permite leituras múltiplas, uma vez que “o sentido não está ‘colado’ na palavra, é um elemento simbólico, não é fechado nem exato, portanto sempre incompleto; por isso o sentido pode escapar” (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 681). Na Psicanálise, o equívoco se materializa nos lapsos, atos falhos, nos chistes e nos sonhos; ele indicia o atravessamento do inconsciente, discurso do Outro (LACAN, 1998), na medida em que presentifica a outra cena, a da enunciação. Nesse sentido, o equívoco, que constitui toda e qualquer produção linguageira, flagra o sujeito como efeito de linguagem. Mais adiante, no Capítulo 3 (subitem 3.2.1), especificamos como pode ser possível observar aspectos do equívoco na (re)escrita de um texto acadêmico-universitário.

A articulação que aqui se anuncia entre os estudos discursivos e a Psicanálise, pela via da noção de equívoco, interessa a esta pesquisa porque a linguagem, ainda que constituída pelo equívoco, é a única forma que um sujeito tem para mediar algo de seu enigma subjetivo. Cabe, porém, ressaltar que algumas dificuldades de escrita se resumem a erros que seriam resultado de (des)atenção ou (des)conhecimento de determinados aspectos formais e fatores de coesão e de coerência, não apontando, necessariamente, para o atravessamento da subjetividade no trabalho de escrita de um texto. Propomos, assim, que o erro se configura em um possível equívoco indiciador da subjetividade em jogo na escrita.

Nessa perspectiva, os equívocos, em uma escrita, podem apontar para formulações decorrentes de marcas/correção de revisão e que podem (de)flagrar efeitos da divisão subjetiva na escrita do texto. Além disso, compreendemos que esses equívocos podem se relacionar a dificuldades de inscrição do pesquisador em formação no discurso acadêmico-universitário, o que também indicaria a subjetividade em jogo na escrita. É por essa via que adentramos a escrita acadêmico-universitária – assim sendo, conduzimos nossas reflexões para esse campo, mais adiante.

Na esteira da Psicanálise freudo-lacianiana, a escrita está relacionada ao inconsciente como suporte de uma inscrição. Isso se deve ao fato de que a escrita, como linguagem,

é uma das formas do sujeito exercitar a sua subjetividade por meio da alteridade. À semelhança de um espelho, a escrita permite ao homem pensar, mirar a sua fratura. Ela é o outro desse si, que se interpõe entre ele e o mundo. Não há, exceto como quimera, a possibilidade de uma suposta totalidade por meio da escrita (BENTO, 2004, p. 210).

No entendimento de Bento (2005, p. 211), a escrita é entendida no seu sentido abrangente, e não apenas referindo-se ao traço sobre o papel ou às marcas do alfabeto deixadas sobre o suporte. Para a autora, a escrita, como linguagem que é, indica uma diferença, rompe o *continuum* do mundo e estabelece uma marca que singulariza o que antes era indissociado. No entendimento da autora, a escrita indica uma opacidade, um outro, que deixa inviável a completude. Mas, como opacidade, resistência a um desejo de unicidade, a escrita nos conclama à repetição; ela nos atrai de formas diversas; atrai-nos a escrever textos ficcionais, atrai-nos a escrever sobre nós, como se as outras escritas não o fizessem. No ato reiterado de escrever, na repetição não há a unicidade, mas há certamente um gozo, um prazer fascinante e difícil de discernir. Assim, a escrita reitera a repetição “como forma de busca incessante, sinaliza o gozo perdido, mas ansiado” (BENTO, 2004, p. 210).

Para além disso, conforme pontuamos na Introdução desta pesquisa, sob a perspectiva da Psicanálise a escrita pode prover uma saída para que o sujeito lide com algo de muito íntimo de sua constituição subjetiva. Nessa perspectiva, compreendemos que no percurso da escrita de qualquer texto – e, como tal, no percurso de escrita de textos acadêmico-universitários – algumas “dificuldades” podem ser um indício desse inconsciente. Essas dificuldades conduzem a “dificuldades de escrita” que se desvelam na materialidade de um texto.

Desse modo, nesta pesquisa, classificamos o que chamamos de “dificuldades de escrita” sob o ponto de vista da ordem do formal, e consideramos, também, que essas dificuldades podem apontar para aspectos relacionados ao equívoco, flagrante do inconsciente no dizer de um sujeito). Nessa lógica, as dificuldades de escrita da ordem do formal podem apontar para uma frágil inscrição do pesquisador em formação na escrita e/ou nos aspectos formais da língua. Valendo-nos das elaborações de Ruiz (2010), abordamos as dificuldades de escrita sob os aspectos relacionados a convenções de escrita, à norma culta, à estruturação frástica, ao léxico e à organização textual. Já para o entendimento do que consideramos como aspectos relacionados a possíveis equívocos, compreendemos questões que resultam como efeito da divisão subjetiva que está em funcionamento no processo de escrita, particularmente, em um texto acadêmico-universitário.

Assim, compreendemos que essas dificuldades advindas da inscrição do pesquisador em formação no processo da escrita podem estar relacionadas ao processo de constituição do sujeito pela linguagem. De todo modo, o que nos interessa é que essa correção feita (ou não) pelo pesquisador em formação pode remeter a algo da relação que esse pesquisador tem com o seu texto, seja referente à identificação aos trabalhos de alguns autores, seja em relação à inscrição e identificação a algumas FD, seja sobre a relação que o pesquisador em formação estabelece com o discurso acadêmico-universitário ou mesmo a aspectos formais que podem apontar para lapsos de escrita que, por sua vez, (de)flagram a incidência do inconsciente.

Essas considerações nos remetem ao que anunciamos na Introdução desta pesquisa, quando consideramos que a interdiscursividade está presente em toda e qualquer escrita. Aprofundamos, portanto, nossa discussão sobre a noção de heterogeneidade, tomando por base as elaborações propostas por Authier-Revuz (2004). As elaborações de Authier-Revuz (2004) vinculam-se às Teorias da Enunciação de linha francesa que se debruçam sobre os aspectos da enunciação que se instauram no processo discursivo, defendendo a heterogeneidade constitutiva do discurso, marcada, ou não, em seu interior. A autora fundamenta sua noção de heterogeneidade em um tripé epistemológico constituído pela noção de interdiscurso de

Pêcheux ([1975] 1988), nos pressupostos bakhtinianos de dialogismo e de polifonia¹¹ (BAKHTIN [1895-1975] 2009), bem como no conceito de sujeito da Psicanálise freudolacaniana, buscando compreender de que forma o discurso do Outro também constitui e determina outros discursos.

Authier-Revuz (2004) argumenta que não há discurso que não seja perpassado pela heterogeneidade¹² constitutiva, isto é, que não seja constituído por inúmeros outros discursos ou já-ditos. Para além disso, consideramos que nesse processo de leitura e de seleção de referenciais bibliográficos feito pelo pesquisador são mobilizados já-ditos (PÊCHEUX, 1997), que dizem respeito a essa interdiscursividade que comparece em toda e em qualquer escrita. Authier-Revuz (2004) classifica a heterogeneidade como sendo de dois tipos: a constitutiva e a mostrada (sendo a última marcada ou não marcada).

Neste ponto, avaliamos ser necessário pontuar que a heterogeneidade constitutiva se refere ao efeito de ilusão subjetiva que constitui toda e qualquer enunciação, que permite ao sujeito “esquecer” aquilo que determina os sentidos de seu dizer e, portanto, constitui-se por uma alteridade que lhe é radical. Segundo a autora, em razão desse “esquecimento” (apagamento), esse sujeito se coloca na origem do dizer. Esse esquecimento ao qual Authier-Revuz (1990) se refere tem como cerne os estudos pecheutianos. Pêcheux ([1975] 1988) propôs, com base na ilusão subjetiva dos trabalhos freudianos, que postula que, para falar, o sujeito precisa iludir-se da intencionalidade do dizer e da sua originalidade – os esquecimentos n.º 1 e 2. O esquecimento n.º 1, na formulação pecheutiana, é ideológico, da ordem do inconsciente, e postula que o sujeito, pelo processo de interpelação, tem a ilusão de que é origem de seu dizer.

Há, portanto,

uma relação intrínseca entre os sentidos e as formações discursivas em que são produzidos, já que elas são entendidas como responsáveis pela constituição do sentido. Esse apagamento na atividade linguística de um sujeito é o que Pêcheux denominou de esquecimento número 2 (OLIVEIRA, 2009, p. 23).

O esquecimento n.º 2 é enunciativo, da ordem do semiconsciente, e dispõe sobre o fato de o sujeito se apoiar na aparência de que a linguagem é transparente, pressupondo uma equivalência unívoca entre forma e sentido, ou seja, o que ele diz só poderia ser dito de uma

¹¹ Segundo Bakhtin ([1875-1975] 2009), a polifonia é parte essencial de toda enunciação, uma vez que em um mesmo texto ocorrem diferentes vozes que se expressam, e que todo discurso é formado por diversos discursos.

¹² Conforme pontua Indursky (2001), a noção de heterogeneidade do discurso foi desenvolvida ao longo de vários trabalhos: Pêcheux, em *Remontémons de Spinoza a Foucault* (1981); Courtine, em sua tese, reformulou fortemente a noção de formação discursiva; Courtine e Marandin (1981); e Authier-Revuz, que mostra que sob as palavras do sujeito estão as palavras do outro.

forma. Com essas discussões, Pêcheux ([1975] 1988) postula que esses “esquecimentos” são condição necessária para a instauração da enunciação.

Portanto, ressaltamos que o desafio que se desvela no percurso de constituição de um texto está relacionado, para além disso, à própria natureza da linguagem, uma vez que, de acordo com Barzotto (2011, p. 34), “é impossível para quem escreve conhecer todas as expectativas sobre ele, bem como dominar de tal modo a linguagem a ponto de correspondê-las”.

Sob a perspectiva da Análise do Discurso, pontuamos que, nesse sentido, “o que está em jogo é o modo como o texto organiza sua relação com as discursividades, vale dizer, com a exterioridade; e o modo como organiza internamente estes elementos provenientes da exterioridade para que produzam o efeito de um texto homogêneo” (INDURSKY, 2001, p. 36). Na direção dessas ideias, Indursky (2001) argumenta que a todo texto faz-se necessário um corte, um fechamento, “um fim”, e assim:

para que um texto seja considerado enquanto tal, faz-se necessário que os recortes provenientes do exterior pareçam ter sido ali produzidos; impõe-se que as marcas de ‘costura’ dessas diferentes alteridades tornem-se imperceptíveis. A superfície textual precisa ser perfeitamente plana, lisa, uniforme, enfim, sem asperezas. Só assim a ilusão de homogeneidade se instaura e o efeito-texto se produz (INDURSKY, 2001, p. 32).

Gallo (2008), por sua vez, relaciona o conceito de texto ao efeito de textualização, isto é, de uma prática de sujeitos do discurso na qual os sentidos são sobredeterminados, atribuindo ao texto o efeito de todo, de unicidade e fechamento. Já Mittmann (2016, p. 110), na mesma direção das ideias de Gallo (2008), argumenta que “O texto, neste campo teórico, não é um objeto fechado e organizado em início, meio e fim”. Concordamos com Mittmann (2016), quando ela postula que, no âmbito da perspectiva discursiva, o texto é afetado pela exterioridade: o contexto imediato, o sócio-histórico e outros textos.

Pontuamos, valendo-nos das considerações dessas autoras – importantes em nossa pesquisa – tendo em vista os sentidos que atravessam um texto, os efeitos produzidos por um texto não são os mesmos para diferentes sujeitos. Desse modo, diante de um mesmo texto, diferentes sujeitos acabam lançando diferentes gestos interpretativos, uma vez que são mobilizados determinados dizeres para alguns sujeitos, enquanto para outros essa mobilização é diferente, haja vista os distintos efeitos de memória e a posição ocupada pelo sujeito para dizer (posição-sujeito). Além disso, na interpretação – que é sempre fundamental na enunciação

– incidem também os modos como cada pessoa é inscrita (ou não) em determinadas FD, e não em outras.

A essas considerações acrescentamos que a ilusão de uma unidade e de uma organização materializada no texto tem relação com um efeito de continuidade e de completude do próprio sujeito, sendo, portanto, fundamental. Nesse sentido, sem descartar as importantes contribuições que as reflexões elaboradas pelas autoras (GALLO, 2008; MITTMANN, 2016; INDURSKY, 2001) trazem para a nossa pesquisa, à luz da abordagem desta pesquisa, haja vista as condições de produção acadêmico-universitárias e o acirramento do jogo discursivo da alteridade que se desvela nesse percurso, defendemos – conforme assinalamos na Introdução desta dissertação – que na prática discursiva de escrita/(re)escrita de dissertações de mestrado, a ilusão de unidade de um texto tem relação com a dispersão de vozes de outros autores e de sentidos que precisam ser administrados pelo pesquisador em formação ao construir seu texto.

Ademais, entendemos que um pesquisador em formação que visa se inscrever pela escrita no campo acadêmico-universitário precisará se inscrever, também, nas diversas FD dos campos da Ciência e sustentar essa inscrição durante o percurso de construção de seu texto. Neste trabalho, o sujeito precisa se implicar, porque as identificações que faz às FD, os modos como se deixa atravessar pelo jogo de alteridade discursiva e como negocia a dispersão das vozes na construção do texto, a fim de conceder-lhe a ilusão de unidade e fechamento, dizem da dimensão de seu afetamento e investimento subjetivo na questão de pesquisa. Indiciam, ainda, como a escrita deixa flagrar algo do enigma subjetivo.

Compreendemos que uma implicação subjetiva com a escrita diz respeito aos indícios na materialidade linguística do texto que mostram o movimento – ou não – do acirramento das tomadas de posição do pesquisador em formação frente à escrita de seu texto. Nessa perspectiva, à luz desta pesquisa, a tomada de posição de um pesquisador em formação está relacionada à assunção do indivíduo à posição discursiva de autor de um trabalho acadêmico-universitário.

Neste ponto da discussão, entendemos ser importante pontuar também que pode haver situações em que o pesquisador em formação parece ter uma frágil relação com a escrita, e por isso precise recorrer ao revisor de textos, inclusive, para conseguir escrever seu texto. Em outros casos, o pesquisador em formação até investe subjetivamente na escrita de seu texto, de forma mais aparente, porém, em determinada medida, pois seu investimento parece denotar um forte anseio de fazer o trabalho acadêmico-universitário, apesar de suas dificuldades. Além disso, há situações também em que o pesquisador em formação não tem letramento acadêmico suficiente para escrever.

Além disso, compreendemos que as ilusões de uma unidade, de uma organização e de um fechamento conferidas ao texto são importantes para que o sujeito se proponha a escrever, pois, com isso, poderá ter a ilusão de sua completude como sujeito no mundo, mesmo que essa ilusão seja possível de ser materializada somente na escrita. Nesse entendimento, o texto vai além de seu suporte material. No campo da escrita acadêmico-universitária – assim como na escrita de outros tipos de texto – essa ilusão também é necessária, especialmente para que o pesquisador em formação, a partir da leitura de diferentes textos e da seleção dos referenciais bibliográficos que compõem a sua pesquisa, proponha-se a escrever.

Feitas essas reflexões, fomos instigadas, então, a abordar a finalidade, a natureza e as condições de produção relacionadas à escrita de um texto acadêmico-universitário – foco desta pesquisa.

1.2 O texto acadêmico-universitário: finalidade, natureza e condições de produção

Diante do que foi dito até este ponto da discussão, avaliamos ser interessante assinalar, inicialmente, que um texto acadêmico-universitário tem a finalidade de contribuir com reflexões ou análises sobre um tema específico. Nesta pesquisa, nossa abordagem tem como foco, especialmente, os textos acadêmicos do gênero dissertação de mestrado produzidos por pesquisadores em formação em contexto acadêmico-universitário.

Para trabalhar com o conceito de dissertação de mestrado, interesse desta pesquisa, valemo-nos das considerações de Andrade (2015, p. 55), que concebe esse tipo de texto acadêmico-universitário como um texto em que o pós graduando deve demonstrar o resultado de uma pesquisa sobre um tópico específico, dentro de uma linha de investigação. A partir da definição da autora, avaliamos ser importante apresentar algumas características específicas de uma dissertação de mestrado. Esse tipo de texto é, antes de tudo, de um modo geral, caracterizado por seu objeto, que veicula o fruto de alguma investigação. Além disso, mesmo que textos desse gênero sejam produzidos em diferentes épocas, que estejam vinculados a distintas universidades e a áreas do conhecimento diversas, há uma mesma macroestrutura: introdução; capítulos teóricos, metodológicos e analíticos dos dados; conclusão e referências bibliográficas.

Dada a natureza de um texto acadêmico-universitário, esse tipo de texto, normalmente, é marcado pela preocupação constante com a objetividade e com a clareza e deve refletir o rigor da pesquisa acadêmico-universitária e sua perspectiva crítica. Além disso, dada a possibilidade

de textos desse gênero estarem vinculados a diferentes áreas do conhecimento, pode haver, por parte da instituição de ensino à qual o programa de pós-graduação está vinculado, a exigência institucional de que a escrita do texto siga as orientações de determinados manuais de normatizações.

Assim, com base na noção de condições de produção para Pêcheux (1993), fizemos essas incursões sobre o texto acadêmico-universitário porque a escrita de uma dissertação de mestrado também se efetua dentro de determinadas condições de produção. Nessa perspectiva, para além dos parâmetros exigidos por distintas universidades, textos do tipo dissertações de mestrado têm condições de produção específicas, sejam eles escritos em casa ou na universidade, quais sejam: escreve-se a partir de uma posição de pesquisador em formação e a partir de uma solicitação externa; há uma limitação de tempo para sua produção, bem como uma expectativa voltada para a padronização formal do texto, para a adequação às normas e às regras da língua (bem como em relação à escolha de elementos discursivos-textuais que sejam validados pela comunidade à qual a pesquisa se submete), assim como às orientações que podem ser encontradas, por exemplo, em livros de metodologia do trabalho científico ou nos regimentos da instituição de ensino à qual o pesquisador está vinculado.

Além disso, perpassam as condições de produções específicas da escrita de textos do gênero dissertação de mestrado as seguintes demandas: que o pesquisador em formação, ao mesmo tempo em que desenvolva sua pesquisa (escrita), cumpra, pelo menos, o número mínimo de créditos em disciplinas ofertadas pelo programa de pós-graduação ao qual a pesquisa esteja vinculada; que se aproxime da área do conhecimento em que está inserido; que se atente para o prazo de depósito da dissertação; e que se inscreva nos Exame de Qualificação e de Defesa conforme regimento do programa de pós-graduação ao qual esteja vinculado. Por vezes, normalmente, o pesquisador em formação ainda se dedica à participação em grupos de estudos, congressos e eventos acadêmicos relacionados à sua pesquisa – o que pode contribuir significativamente, tanto para a pesquisa quanto para a formação desse pesquisador. Essas considerações nos fornecem a dimensão do que apontamos na Introdução sobre a institucionalização do texto acadêmico-universitário.

Ademais, evidenciamos também que, de um modo geral, a relação com a escrita é diferente em diferentes áreas e sempre situada, não sendo possível uma generalização na relação entre determinados tipos de escrita e certas áreas ou certos campos do saber. De todo modo, trata-se de um dizer com determinadas condições de produção.

Compreendemos, na direção dessas ideias, que escrever um texto acadêmico-universitário – especialmente do gênero dissertação de mestrado – é, portanto, uma prática

discursiva complexa, na qual o pesquisador, durante todo o percurso da escrita de seu texto, é convocado a conscientemente pensar e a deliberadamente reposicionar-se sobre processos e decisões a serem tomadas nesse percurso. Portanto, isso demonstra um dizer em constante reformulação.

Consideramos que, no campo da escrita acadêmico-universitária, embora o pesquisador esteja elaborando um texto, trata-se, efetivamente, de uma criação direcionada a cumprir uma tarefa mecânico-burocrática, uma exigência institucional. Nesses textos, também é requerida uma sistematização dos conhecimentos já elaborados na área, bem como a operacionalização de métodos e de técnicas específicas na análise dos dados. Logo, o percurso trilhado por pesquisadores em formação na construção de textos na perspectiva acadêmico-universitária é marcado pelo condicionamento desses textos a instâncias apropriadas para serem submetidos à apreciação de bancas avaliadoras – que darão o aval (ou não) ao que é produzido.

Neste ponto, pensar sobre a orientação apreciativa à qual são submetidos os textos acadêmico-universitários (em geral) nos levou a refletir sobre o valor da materialidade desses textos e as necessidades de expressividade do pesquisador em formação diante do seu objeto temático. Em certa medida, essas questões relacionam-se com o percurso de escolhas lexicais e gramaticais que o pesquisador em formação faz para constituir seu texto. Contudo, nas palavras de Oliveira (2013),

a emoção, o juízo de valor, a tomada de posição face a questões alheias ao sistema linguístico e, apenas podem ser percebidos em uma concepção de linguagem que compreenda discurso como uma prática social e os enunciados como respostas e antecipações à cadeia infinita dos dizeres, orais e escritos (OLIVEIRA, 2003, p. 7).

Conforme anunciamos no início deste texto, nesta pesquisa nos interessam os movimentos de possíveis acirramentos das tomadas de posição de pesquisadores em formação frente à escrita de seu texto, especificamente, os (im)possíveis efeitos das marcas de revisão sobre as várias versões da escrita de dissertações de mestrado. De todo modo, compreendemos que há certo condicionamento que coloca os textos desse gênero em condições de submissão às leis que compõem as regras de construções discursivas que impõem ao pesquisador outros modos de dizer. Ocorre, no entanto, que esse condicionamento trata-se apenas de uma das tarefas que se impõem ao pesquisador em formação em sua entrada na ordem do discurso acadêmico-universitário, como veremos mais adiante, no subitem 1.3.

Pensando nessas questões, evidenciamos, para além da finalidade, da natureza e das condições de produção que dizem respeito a um texto acadêmico-universitário – conforme

assinalamos na Introdução –, o atravessamento da subjetividade de quem escreve, engajado com o objeto de sua escrita, apontando para um movimento de uma implicação subjetiva na escrita. A partir dessas reflexões, somamos as palavras de Riolfi (1999), que cunhou o termo “formacriação” para nomear o seguinte drama de todo sujeito:

se, por um lado, para ser formado em alguma profissão, ele precisa sofrer uma certa formatação, ser enquadrado num certo discurso que certamente o assujeita, em sua obrigação de reproduzi-lo, por outro lado, essa formatação porta em seu bojo mesmo, não só « o lado positivo » de uma dada formação, mas também todos os seus sintomas (RIOLFI, 1999, p. 4).

Na direção dessas ideias, Grigoletto (2011, p. 92) emprega a expressão “fôrma comum” para se referir aos parâmetros formais de textos acadêmicos que devem ser seguidos em relação “a conteúdos e formas de disposição que acabam por engessar todos os trabalhos em um único molde”. Nesse sentido, as considerações de Riolfi (1999) e de Grigoletto (2011) são importantes, nesta pesquisa, uma vez que as autoras problematizam o engessamento e a formatação pelos quais precisa passar um texto acadêmico-universitário, mas apontam que, apesar disso, é possível conceder a essa formatação a marca de uma implicação subjetiva daquele que escreve. Isso poderá ocorrer, dentre outros fatores, a partir do engajamento do pesquisador em formação com a sua questão de pesquisa.

Por fim, diante do exposto, há de se considerar, tal como postulam Silva *et al.* (2011), a necessidade de que haja um questionamento por parte do pesquisador em formação, no que se refere ao quesito “objetividade” em uma pesquisa acadêmico-universitária. Os autores argumentam, nessa perspectiva, que uma pesquisa consistente seria, portanto, “aquela que comporia o caráter problemático e tensionante do ‘objeto’, questionando sua objetividade, a ideia de um saber completo sobre ele, rarefazendo ou se opondo à dicotomia sujeito-objeto” (SILVA *et al.*, 2011, p. 12). No entendimento dos autores, “isso exigiria uma postura ética levada a termo que prima por considerar os limites da pesquisa, ou seja, considerar que sobre seu ‘objeto’ de estudo não é possível dizer tudo” (SILVA *et al.*, 2021, p. 12).

Compreendemos, considerando as elaborações apresentadas por Silva *et al.* (2021), que dar consistência a uma pesquisa acadêmico-universitária a partir do questionamento de sua objetividade – e pelo viés de uma postura ética – levaria o pesquisador em formação ao encontro ao que, de fato, verificamos quando percorremos os caminhos de uma escrita nesses moldes: não podemos dizer tudo sobre nossos objetos de pesquisa. Somamos a isso o fato de que também não há, no percurso da escrita acadêmico-universitária, garantia alguma. Trata-se,

porém, de um percurso inevitável àquele que se propõe a escrever um texto acadêmico-universitário.

Pensando nisso, elegemos a possibilidade de haver – como anunciamos na Introdução –, no cerne do engajamento de um sujeito no desenvolvimento e na escrita de uma pesquisa no nível de mestrado, elementos com o potencial de costurar ou alinhar algo de um enigma subjetivo daquele que se propõe a escrever.

Portanto, tratamos, no subitem a seguir, do percurso de entrada na ordem do discurso acadêmico-universitário, a partir do qual decorrerá a constituição do aluno universitário pela via da escrita acadêmico-universitária.

1.3 A escrita e o percurso de entrada na ordem do discurso acadêmico-universitário

No âmbito acadêmico-universitário, é demandado do pesquisador em formação a passagem do discurso comum ao funcionamento do discurso acadêmico-universitário. Compreendemos que o processo de entrada do pesquisador em formação na ordem do discurso acadêmico-universitário – em outras palavras, nos moldes estabelecidos pela comunidade discursiva onde se realiza a formação – lhe impõe outros modos de dizer, em uma via de mão dupla, em que:

por um lado, para que ele se constitua nesses novos modos de dizer, ele, necessariamente, precisa se submeter às leis que compõem as regras de construção discursiva de tais modos; por outro lado, precisa encontrar uma maneira de subverter essas regras de tal forma que a elas não sucumba (AGUSTINI; BERTOLDO, 2017, p. 8).

Nesse percurso de constituição de novos modos de dizer, tal qual pontuam Agustini e Bertoldo (2017), somamos a ideia de que da entrada na ordem do discurso acadêmico-universitário decorrerá a constituição do aluno universitário pela via da escrita acadêmico-universitária, que deve contemplar, concomitantemente, uma escrita institucionalizada e subjetiva, de modo a se afastar da mera reprodução daquilo que os outros já disseram.

Nas palavras de Gomes e Campos (2021, p. 2), “essa trajetória é carregada de receios e insegurança e um dos motivos para isso está no fato de não perceber originalidade nas suas palavras, como se todo o conhecimento já tivesse sido produzido”. Nesse processo, no entanto, compreendemos que ao pesquisador em formação é demandado um grande desafio, no que se refere à escrita: impor o seu discurso, dando a ver a sua própria voz, bem como traços de

subjetividade, mas se ancorando em sua singularidade para dizer que se contrapõe ou compartilha do entendimento de determinados autores, respeitando, ao mesmo tempo, saberes já consolidados pelas vozes do outro (referenciais de sua pesquisa). A esse respeito, Oliveira (2013) apresenta a seguinte argumentação:

Se o enunciado é permeado pela voz do outro, o que dizem estas vozes, como nos posicionamos face a estas vozes, com as quais nos identificamos e quais assumimos como nossas marcando nossa posições de sujeito? Quais as relações dialógicas que as diferentes vozes travam em nossos enunciados? Como percebermos as vozes nos textos alheios? (OLIVEIRA, 2003, p. 10).

Há de se considerar, neste ponto, que o sujeito está sempre produzido ou inscrito em processos complexos de subjetivação, imbricado e implicado por diferentes discursos, práticas, políticas, diversos modos de pensar, de agir, de sentir e de se afetar – é o que argumentam Silva *et al.* (2021, p. 14) para sustentar, dentre outras questões, que “toda pesquisa estará sempre implicada por uma trama complexa de relações sociais e políticas, discursivas e não-discursivas, conscientes e inconscientes, materiais e históricas”. Ainda na perspectiva dos autores, “será a partir do modo que se implica e se está implicado nessas relações que se poderá dizer ou fazer algo, ou não” (SILVA *et al.*, 2021, p. 14). Pensando nessas questões, nesta pesquisa, consideramos os aspectos subjetivos que estão em jogo no percurso da escrita acadêmico-universitária, especialmente na dependência de como o informante se vale do apontamento da revisão para se implicar (ou não) subjetivamente, de modo mais aparente, na escrita de seu texto.

Além disso, é interessante ressaltar que os comentários feitos por um revisor de texto são diferentes dos comentários feitos por um orientador e que, no percurso da escrita de um texto acadêmico-universitário, além do imaginário idealizado pelo pesquisador em formação em relação ao seu texto, há discursividades/predicativos que compõem o imaginário de um pesquisador em formação sobre um revisor de textos.

De todo modo, consideramos ainda que no contexto acadêmico-universitário há uma posição discursiva que o orientador ocupa, marcada como política, hierárquica e historicamente investida de mais relação de força do que a posição discursiva que o revisor de textos ocupa. Em cada situação, há um jogo de imagens e de predicativos que são atrelados a essa posição discursiva que valoriza hierarquicamente o orientador em relação ao revisor. Isso nos remete à noção de formações imaginárias (PÊCHEUX, 1993), uma vez que há uma série de formulações imaginárias que designam diferentes lugares: o que o orientador atribui ao pesquisador em formação (e vice-versa) e o que o pesquisador em formação atribui ao revisor (e vice-versa).

De acordo com a noção de formações imaginárias de Pêcheux (1993, p. 75), “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas”, sendo estas definidas como “as circunstâncias de um discurso”. Dentre as referidas circunstâncias, Pêcheux (1993, p. 82) destaca que “O que funciona nos processos discursivos é uma série de formulações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 1993, p. 82).

Além disso, em um processo de revisão textual, consideramos que há um jogo alteritário entre quem revisa e quem responde, e esse jogo alteritário tem condições de produção específicas, as quais assinalamos no decorrer da escrita deste subitem. É importante ter em vista, todavia, que, nessa perspectiva, em toda e qualquer interlocução, os interlocutores fazem projeções que antecipam para quem fala, para quem está interagindo, bem como imagens do seu interlocutor, e isso tem repercussões para os efeitos de sentido e para o jogo discursivo que ali acontece. Vale lembrar, ainda, que embora as dissertações de mestrado analisadas tenham sido produzidas em contexto acadêmico-universitário, é bastante diferente a situação de um pesquisador em formação que escreve um trabalho, no mesmo contexto, para atender às solicitações de um professor de determinada disciplina, por exemplo. Nessa situação ilustrada, o pesquisador em formação escreve para atender a solicitações específicas. Compreendemos, portanto, que é evidente a diferença de filiação com que um pesquisador em formação realiza as tarefas de (re)escrita em contextos diversos – no caso, o contexto de escrita de um trabalho acadêmico-universitário de determinada disciplina e o de escrita de uma dissertação de mestrado.

De todo modo, para além das questões subjetivas, a entrada do pesquisador em formação na ordem do discurso acadêmico-universitário trata-se, portanto, de um percurso que o pesquisador em formação precisa atravessar para adentrar a escrita acadêmico-universitária, e, assim acontecendo, instaurar-se nele o processo de assunção da posição discursiva de autor de um trabalho acadêmico-universitário. Dito isso, tendo em vista essas questões e os impasses a elas inerentes, Grigoletto (2011) argumenta sobre a preservação da subjetividade daquele que escreve um texto acadêmico. A autora considera que, dentre os muitos desafios contemporâneos que se impõem à escrita acadêmica, um deles é encontrar a justa medida entre

As teorias, os autores estudados, as normas e convenções institucionais e de gênero, o orientador, no caso de pesquisadores em formação - e uma inscrição subjetiva consequente com o texto produzido: uma dissertação ou tese, uma monografia, um artigo, um livro (GRIGOLETTO, 2011, p. 91).

Assim, no processo de entrada na ordem do discurso acadêmico-universitário, a escrita, para além de um requisito essencial no âmbito da pós-graduação, é um dos desafios que o pesquisador em formação enfrenta, pois demanda que sejam confrontadas as diferenças entre os seus modos de dizer e os dizeres próprios ao discurso acadêmico-universitário (AGUSTINI; BERTOLDO, 2017). Não há, portanto, nesse processo,

a garantia de que a constituição do aluno universitário pelos modos de dizer do discurso acadêmico-universitário ocorrerá, já que não são todos os que suportam a angústia provocada pela diferença e, em decorrência, pelas coerções oriundas do discurso acadêmico-universitário e suas especificidades (AGUSTINI; BERTOLDO, 2017, p. 8).

Como já mencionamos anteriormente, no espaço discursivo acadêmico-universitário não é possível dizer qualquer coisa de qualquer modo (AGUSTINI; BERTOLDO, 2017). Na direção dessas ideias, Mittmann (2016, p. 14), com base nos trabalhos pecheutianos, argumenta que são as FD que determinam “tanto o que pode/deve/convém, quanto o que não pode/deve/convém ser dito pelos sujeitos”. Evidenciamos, portanto, que há um caráter explicitamente dialógico em um texto acadêmico-universitário, que pode ser flagrado tanto pelas FD quanto pela interdiscursividade.

Corroborando com as ideias de Agustini e Bertoldo (2011), Ribeiro (2010, p. 1) argumenta que, “para ser bem sucedido em sua formação, o pesquisador precisa aprender a escrever nos moldes da comunidade discursiva onde se realiza a formação”. Na perspectiva da autora, ao ser capturado pelo funcionamento discursivo universitário, o pesquisador em formação precisa se ver inserido e se inscrever nessa ordem discursiva, para, a partir disso, fazer uso dos meios necessários para aprender a escrever um texto socialmente validado em uma comunidade interpretativa. Estaria, portanto, nessa perspectiva, a escrita de um bom texto acadêmico relacionada à escrita em determinados moldes discursivos. As considerações desses autores nos encaminham para a FD produzida nos moldes da comunidade discursiva acadêmico-universitária: temos, assim, a FD acadêmico-universitária, responsável pela constituição do sentido, e na qual temos modos de dizer – tanto desta pesquisadora como revisora de textos quanto dos informantes da pesquisa.

Na direção dessa lógica em torno da escrita do que pode ser considerado como um “bom” texto acadêmico, Andrade (2015) pontua que a conquista de uma proficiência singular na escrita é alcançada por aquele que consegue agenciar a própria divisão subjetiva. No entendimento da autora, essa proficiência na escrita está relacionada com o êxito de conseguir

se desvencilhar da imagem fixa que aquele que escreve tem de si e do outro. No entendimento da autora,

Essa vitória se instala sobre o ego de quem se propõe a escrever. Ao desconfiar de si mesmo e tornar-se sensível, nos momentos de releitura do texto, às manifestações do desejo inconsciente que aparecem no processo de tessitura da escrita, a relação da pessoa com o saber e, muito particularmente, com a escrita, se altera (ANDRADE, 2008, p. 76).

Ainda na perspectiva de Andrade (2008), é o agenciamento da divisão subjetiva que permitirá que aquele que se propõe a escrever saia da realidade empírica e projete “os potenciais leitores de seu texto, o quanto de leitura já fez para escrever a respeito de um determinado assunto, quais impactos busca (ou não) causar em seus leitores” (ANDRADE, 2008, p. 76). Considerando o entendimento da autora, que é importante para nós, nesta pesquisa nos interessam, em especial, os sentidos que precisam ser administrados pelo pesquisador em formação ao construir seu texto, bem como o percurso de negociação de sentidos que atravessam a escrita/(re)escrita de textos acadêmico-universitários.

1.4 A escrita acadêmico-universitária: uma possibilidade de sublimação da pulsão de saber

Conforme anunciamos na Introdução desta dissertação, nossa aposta é que alguns pesquisadores em formação podem encontrar uma via de sublimação da pulsão de saber na escrita de um texto acadêmico-universitário. Nesse sentido, avaliamos ser importante trazer, neste ponto da pesquisa, algumas considerações sobre o conceito de sublimação, tomando por base a perspectiva freudiana.

A satisfação da pulsão, além de ser sempre parcial, encontra o que Freud ([1905] 2016) chama de *vicissitudes* ou *destinos da pulsão*, que são divididos em: transformação no contrário, o retorno para a própria pessoa, o recalçamento e a sublimação. Nesta pesquisa, interessa-nos, especialmente, a sublimação. Na proposição freudiana (FREUD [1905] 2016), a sublimação se refere a um possível destino para a pulsão; ocorre quando um sujeito consegue satisfazer parcialmente a pulsão, mas de maneira não sexual. Na direção contrária à do recalçamento, um dos modos possíveis de sublimação da pulsão é por meio da transformação da energia sexual da pulsão em obra. Nas palavras de Oliveira (2015, p. 18), “o trabalho artístico, para a

Psicanálise, pode ser entendido como uma estratégia sublimatória da pulsão”. O autor complementa esse entendimento, argumentando que a sublimação

foi definida por Freud como um dos destinos da pulsão – o desvio do objeto sem repressão, que consiste tanto em atividades quanto na produção de objetos com alto prestígio social. Por exemplo, o ato sexual pode ser uma satisfação pulsional sem desvio, enquanto a criação dos filhos seria sua sublimação. A criação artística, por sua vez, é um modo de o sujeito satisfazer as suas demandas pulsionais (OLIVEIRA, 2015, p. 18).

Considerando que a pulsão de saber é a que mais nos interessa nesta pesquisa, como consequência desta postulação, compreendemos que escrever uma dissertação de mestrado pode ser uma forma de um sujeito lidar com as vicissitudes pulsionais, na dependência de seu enigma subjetivo.

Logo, a partir desse pressuposto, compreendemos a atividade de escrita como uma importante atividade de constituição do sujeito; e, para além disso, como uma escrita de si. Por meio de diversas formas de escrita, o sujeito pode vir a constituir-se entre os significantes. Em seus estudos, Oliveira (2015) argumenta que a escrita como forma de arte torna-se um campo fértil para a investigação sobre a constituição do sujeito e sobre a emergência de uma singularidade. O autor parte do pressuposto freudiano, que concebia a arte como uma atividade sublimatória, “um modo de o sujeito desviar a energia pulsional para objetos socialmente valorizados” (OLIVEIRA, 2015, p. 73). Embora as considerações de Oliveira (2015) sejam direcionadas ao texto literário, os pressupostos que o autor traz relacionam-se com a proposta que anunciamos na Introdução desta dissertação, no sentido de que algo do enigma subjetivo – que todos nós temos, como sujeitos pulsionais e de linguagem, pode ser endereçado para a escrita.

Por isso, nesta dissertação, para nós, a noção de saber importa para que possamos discutir em que medida um sujeito toma uma posição diante da escrita de um trabalho acadêmico-universitário. Isto posto, neste ponto, mobilizamos as elaborações de Diniz (2006) sobre o saber:

O saber que Freud inaugura não é considerado como conhecimento no sentido tradicional da articulação entre alguém que sabe e a coisa sabida, mas um saber que toma forma de inscrição no discurso do sujeito. Essa dimensão articula o sujeito a um desejo de saber movido pelos enigmas que se lhe apresentam. Presente nos atos e nas escolhas que o sujeito faz, nem sempre, porém, esse saber pode ser nomeado (DINIZ, 2006, p. 1).

Nessa linha de investigação, compartilhamos o entendimento de Diniz (2006), quando a autora postula que:

Este saber – inconsciente – designa o conjunto de determinações que regem a vida de um sujeito. Porém, ele é um saber que lhe escapa, no sentido de que ele o ignora. Ignorância ativa, cheia de ambigüidades [*sic*], ela incide sobre tudo que constitui o tecido, o próprio ser do sujeito (DINIZ, 2006, p. 1).

A autora argumenta que esse saber trabalha o sujeito e no sujeito – e às vezes interfere nas suas posições frente a diversas situações da vida – por aspectos subjetivos marcados pela incidência do inconsciente sobre o próprio sujeito e sobre tudo que o constitui – sua história, os acontecimentos por ele vividos, os pensamentos e os sentimentos que o constituíram e que o constituem.

Nesse sentido, devido ao caráter de incompletude da linguagem, compreendemos que esse saber é um saber que escapa ao sujeito, no sentido de que ele o ignora. Neste ponto da discussão, articulamos algumas considerações sobre a constituição de um objeto de pesquisa a um enigma subjetivo do pesquisador em formação. Para isso, valemo-nos das considerações de Riolfi (2013), que, em uma de suas pesquisas, ao refletir sobre a escrita – compreendida pela autora como um espaço no qual é obrigatório reler-se – forjou o termo “pesquisa-dor”. Com esse termo, Riolfi (2013, p. 114) tentou nomear “aquele sujeito que, mais longe o possível das amarras que lhe impõem os diversos ideais, mergulha – implicado em todo seu corpo – na tarefa única e, de resto, para cada um absolutamente singular, de pesquisar a dor específica de sua existência”. Essa dor a que Riolfi (2013) se refere, na perspectiva lacaniana (LACAN, 1972-1973), seria da ordem do Real: daquilo que não conseguimos colocar em palavras, àquilo que não é possível simbolizar. Porém, apesar dessa impossibilidade, os sujeitos podem buscar elaborar esse encontro por meio de objetos que elegem ou que constituem.

Compreendemos, tal como Riolfi (2011), que

cada tema de pesquisa que escolhe consiste em uma maneira sublimada de poder abordar o absurdo e obscuro objeto que lhe faz falta e, sem que ele saiba, dirige e modela sua existência. Quando alguém se toma pesquisa-dor, a escrita pode se prestar a uma operação de transformação subjetiva cuja resultante é a construção de um estilo singular, um saber fazer que se "aprende" ao longo da experiência sem que absolutamente nada ou ninguém tenha ensinado (RIOLFI, 2011, p. 14).

Para Riolfi (1999), a chance, efetivamente, de realizar uma escolha, seja um tema ou uma questão de pesquisa escolhida por um sujeito é uma maneira simbólica de poder abordar, por meio de uma metáfora (o trabalho de investigação científico-acadêmica), uma falta que é fundante de um sujeito. Além disso, essa falta remete ao saber do inconsciente – um saber que

não se sabe – mas que, no entanto, dirige, modela e norteia a existência de um sujeito, sem que ele saiba.

Isso nos remete às identificações que pesquisadores em formação instauram a certos campos teóricos para construir um texto. Nas palavras de Indursky (2001, p. 31), “cada sujeito-leitor, tendo sua própria história de leituras, pode estabelecer relações diversas, mobilizando uma interdiscursividade diferente daquela do sujeito-autor”. Logo, no percurso de construção de um texto acadêmico-universitário, cada pesquisador em formação estabelece uma relação diferente com a leitura de cada texto com que se depara ao longo do processo de leitura e de seleção de referenciais bibliográficos que compõem a sua pesquisa. Por isso a relevância já mencionada às noções de interdiscursividade, FD e heterogeneidade enunciativa.

Em uma escrita acadêmico-universitária, pressupomos que a heterogeneidade enunciativa poderá ser indiciada nos modos que o pesquisador em formação se ancora para dizer que se contrapõe ou compartilha do entendimento de determinados autores, ou, ainda, se a determinada ideia será somada à ideia daquele que escreve. Em outros casos, ainda, na forma como o pesquisador em formação relaciona as ideias de um autor às de outro – e, para além disso, dando a ver ali, ainda que ilusoriamente, sua voz, o que marcaria uma responsabilização por sua escrita. Isso poderá ser evidenciado num movimento em que o pesquisador em formação tece, com a linha da sua subjetividade, por meio do fio da sua própria voz, as vozes dos autores que compõem o referencial de sua pesquisa – indiciando, assim, a implicação subjetiva.

Portanto, se estamos pressupondo que no cerne de uma motivação para que um sujeito se engaje num processo de pesquisa acadêmico-universitária reside uma dimensão de uma instância do inconsciente no que concerne ao enigma de um sujeito, compreendemos, portanto, que essas identificações a determinados campos teóricos e a determinadas FD estariam, de certa forma, sofrendo efeito dessa subjetividade e desse apelo desse enigma por uma decifração na escrita. A partir dessas considerações, presumimos, nesta dissertação, que ao se propor a escrever, um pesquisador em formação pode entreter uma relação com o objeto de sua escrita que remeta a algo do seu enigma subjetivo.

Na mesma direção das ideias de Riolfi (1999; 2013), Ribeiro (2015), em sua pesquisa, toma a constituição de um objeto de pesquisa como objeto alvo e investiga as possíveis correlações entre a constituição de um objeto de pesquisa e o enigma que move o pesquisador e ao qual ele sempre retorna, como algo não simbolizado para esse sujeito. Nas palavras da autora, a constituição de um objeto de pesquisa se presta a fazer metáfora e metonímia dos primeiros objetos alvos de investimento pulsional e subjetivo de uma pessoa (RIBEIRO, 2015,

p. 14-15). Por esse motivo, a constituição de um objeto de pesquisa, segundo Ribeiro (2015), pode ser um modo de lidar com um enigma insolúvel (um enigma subjetivo).

Para além de uma satisfação em si, a conquista da constituição de um objeto de pesquisa pode, também, nas palavras de Ribeiro (2015, p. 15), “ser um modo possível de proteger alguém do sofrimento psíquico que advém da impossibilidade de simbolização daquilo que não tem sentido, do trauma do encontro com sua sexualidade”. Isso acontece porque há uma interdição que marca o aparelho psíquico do sujeito a partir da instauração de uma dúvida.

Esse trauma relacionado à sexualidade ao qual a autora se refere tem como fundamento os mecanismos de formação de um enigma abordados por Freud ([1905] 2016) no texto “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”. Nesse texto, o psicanalista considera as manifestações sexuais desde a mais tenra infância e descreve como a criança vale-se do seu corpo e do corpo do outro para obter prazer. Nessa formulação freudiana, a princípio, a escolha por objetos é associada à realização de uma necessidade física ao prazer (como, por exemplo, o seio da mãe). Mais tarde, Lacan (1964) retoma os trabalhos de Freud e, em sua releitura, pontua uma lista de objetos de pulsão que configuram o paradigma da satisfação sexual humana; a saber: o olhar, a voz, o seio, as fezes e o nada.

A esse respeito, Diniz (2006) esclarece que é a falta que impulsiona o sujeito a buscar respostas para o que não tem como ser respondido; e o que nós fazemos, desde a infância, é tentar construir um saber que tampona um furo que é estrutural; porém, “a psicanálise afirma que não é possível preencher a falta com o saber, pois sempre haverá um resto impossível de ser acessado. Esse resto nos moverá numa busca constante” (DINIZ, 2006, p. 1).

Logo, as pulsões determinam as inclinações subjetivas no que se refere aos modos preferenciais por meio dos quais alguém obtém satisfação. Ocorre, porém, que se estabelece a opacidade em relação ao corpo, pois um corpo não é só biológico, mas também pulsional; e, diferentemente de outros animais, nosso corpo é constituído na nossa relação, como sujeitos, com a linguagem e com seus objetos. Isto posto, justamente por sermos falantes, é que se estabelece uma distância entre linguagem e corpo.

Nas palavras de Ribeiro (2015, p. 15), “Trata-se de um trabalho de eterna constituição de objetos e de reinvenção do sujeito e de sua narrativa. Do enigma ninguém escapa”, pois, tendo em vista que “as palavras sempre nos logram, estamos, constantemente, tentando encontrar modos de apreender o que julgamos ser nossa essência, mas essa tarefa se mostra falaciosa” (RIBEIRO, 2015, p. 15). Desse modo, postulamos que algo que permaneceu como não compreendido e permanece insolúvel no nível das questões mais fundamentais da existência, como já sinalizamos antes, pode mobilizar um sujeito a voltar suas investigações

sobre outros objetos de conhecimento¹³, especialmente ao tomar a escrita como uma forma de satisfação. Isso poderá ocorrer na medida em que haja um investimento pulsional daquele que escreve, que, animado pelo enigma subjetivo, movimenta-se e aí há a possibilidade de produção de um novo saber. Essas questões podem ter relação com a aposta que temos defendido ao longo da escrita desta dissertação, no sentido de apontar a possibilidade de que alguns pesquisadores em formação encontrem uma via de sublimação da pulsão de saber na escrita acadêmico-universitária.

Tendo em vista o que foi apresentado até este ponto da discussão, compreendemos ter empreendido reflexões que podem se constituir como possíveis respostas às indagações que mobilizaram a construção deste capítulo, no que se refere ao texto, à escrita e à (re)escrita de um texto acadêmico-universitário.

No subitem 1.1, instigadas pelo nosso questionamento sobre o que é um texto, conceituamos, baseando-nos na proposta de Indursky (2001), o texto como um espaço discursivo heterogêneo. A partir disso, aprofundamos nossa discussão sobre a noção de heterogeneidade – importante para que possamos discutir as filiações discursivas que o pesquisador em formação empreende (ou não) para constituir seu texto. Para esse aprofundamento, tomamos como base as elaborações propostas por Authier-Revuz (2004) sobre a heterogeneidade enunciativa, e consideramos também a argumentação da autora de que não há discurso que não seja constituído por inúmeros outros discursos ou já-ditos (PÊCHEUX, 1997).

Especificamente no subitem 1.2, movidas pelos nossos questionamentos do que é um texto acadêmico-universitário e como se dá o percurso de escrita de um texto nessa perspectiva, nossos esforços se voltaram para questões relacionadas à finalidade, à natureza e às condições de produção que dizem respeito a um texto acadêmico-universitário do gênero dissertação de mestrado, discorrendo sobre o atravessamento da subjetividade de quem escreve e os movimentos de uma implicação subjetiva na escrita.

Por sua vez, no subitem 1.3, compreendemos ter respondido aos seguintes questionamentos: “Por que escrevemos um texto acadêmico-universitário?” e “Que percurso percorremos com a escrita acadêmico-universitária?”. Para isso, considerando a trajetória inevitável a ser percorrida por aquele que se propõe a escrever um texto acadêmico-

¹³ Neste ponto, pontuaremos, mesmo que brevemente, a distinção entre saber e conhecimento. Tal como Diniz (2006), consideramos um saber que toma forma de inscrição no discurso do sujeito, numa dimensão em que esse saber molda os atos e as escolhas do sujeito. O conhecimento, por sua vez, é elaborado por diferentes áreas (ou campos).

universitário, defendemos a possibilidade de haver – no cerne do engajamento de um sujeito no desenvolvimento e na escrita de uma pesquisa no nível de mestrado – elementos com o potencial de costurar ou alinhar algo de um enigma subjetivo daquele que se põe a escrever. Nessa perspectiva, discorreremos que a partir do percurso de entrada na ordem do discurso acadêmico-universitário decorrerá a constituição do aluno universitário pela via da escrita acadêmico-universitária, e ressaltamos os desafios que se impõem ao pesquisador em formação nesse percurso, dentre eles, o da escrita.

Por fim, no presente subitem, elegemos destacar nossa aposta (já adiantada na Introdução deste texto), no sentido de que alguns pesquisadores em formação podem encontrar uma via de sublimação da pulsão de saber na escrita acadêmico-universitária de um texto do gênero dissertação de mestrado. Para isso, enfocamos a noção de saber e articulamos algumas considerações sobre a constituição de um objeto de pesquisa a um enigma subjetivo do pesquisador em formação e sobre o conceito de sublimação.

Por fim, a partir das reflexões construídas nesse último subitem do primeiro Capítulo desta dissertação, avaliamos ter respondido a nosso questionamento de “Por que escrevemos um texto acadêmico-universitário?”, especialmente por evidenciarmos a perspectiva da Psicanálise freudo-laciana sobre o sujeito e a saída que a escrita pode prover para lidar com algo do seu enigma subjetivo. Conforme anunciamos na Introdução, isso despertou em nós o desejo de investigar em que medida o trabalho de revisão de um texto acadêmico-universitário, especialmente do gênero dissertação de mestrado, foco desta pesquisa, pode afetar um pesquisador em formação e a escrita de seu texto.

Dito isso, reiterando a necessidade de se verificar os efeitos que correções e marcas de revisão podem ter em dissertações de mestrado e considerando as questões centrais que norteiam esta dissertação, passamos a delinear, no Capítulo seguinte, o percurso metodológico e os (des)caminhos desta pesquisa.

CAPÍTULO 2 - PERCURSO METODOLÓGICO: OS (DES)CAMINHOS DA PESQUISA

*“Nunca se pode dizer até onde esse caminho nos levará;
cede-se primeiro em palavras e depois,
pouco a pouco, em substância também”.*
(Sigmund Freud)

Neste capítulo, tratamos do percurso metodológico utilizado para o desenvolvimento desta dissertação. A princípio, considerando o embasamento teórico-metodológico desta pesquisa, entendemos que é importante pontuar que a formalização do procedimento de análise desta pesquisa buscou caminhar na esteira dos estudos discursivos franco-brasileiros e de alguns pressupostos e conceitos psicanalíticos.

Nesse sentido, na perspectiva da Análise de Discurso, partimos do pressuposto de que a FD acadêmico-universitária é responsável pela constituição dos sentidos e por regular o que pode ou não pode ser dito no discurso acadêmico-universitário e também pelos modos de dizer (que, nesta pesquisa, se materializam nos modos de escrever) no discurso acadêmico-universitário. Nessa perspectiva, consideramos também os modos de dizer – tanto desta pesquisadora como revisora de textos quanto dos informantes da pesquisa – e as discursividades em jogo tanto no funcionamento discursivo dos comentários feitos pela revisora nos textos analisados quanto nas respostas e nas reformulações produzidas pelos informantes da pesquisa.

Assim, as memórias discursivas que os informante têm do que é um texto acadêmico-universitário e do que é escrever um texto desse tipo, geram a posição-sujeito, pois, a depender da implicação do sujeito com a (re)escrita de determinadas partes do seu texto, a posição-sujeito é de uma ordem, e não de outra. Assim, inferimos essa implicação pode resultar – ou não – em um (re)posicionamento do sujeito em relação ao texto a partir de determinados apontamentos feitos pela revisão, a depender dos efeitos de interrogação ao sujeito quanto à sua implicação com a escrita.

Nessa perspectiva, tendo em vista que no percurso de escrita de um texto acadêmico-universitário o pesquisador em formação é capturado por discursividades com as quais ele pode – ou não – se identificar, a posição-sujeito pode colocar em jogo os modos de identificação discursiva que os pesquisadores em formação empreendem. Conforme assinalamos no Capítulo 1, nesse tipo de texto, a interdiscursividade é materializada quando o pesquisador em formação é capturado por discursividades com as quais ele pode (ou não) se identificar, e, então, esse

sujeito se aprofunda, identifica-se e se inscreve nessas discursividades (ou não) para compor o seu próprio texto.

Finalmente, avaliamos ser importante destacar que a análise do *corpus* foi empreendida a partir da construção dos gestos de interpretação pelo olhar desta pesquisadora, pela relação que a afetação da Análise de Discurso pela Psicanálise permitiu. Feitas essas considerações, neste capítulo abordamos os instrumentos utilizados para a coleta e seleção do *corpus* da pesquisa, o perfil dos informantes, a sistematização do *corpus* da pesquisa e dos eixos de análise e também o modo como foram construídos os nossos gestos de interpretação.

2.1 Coleta do *corpus* da pesquisa

Conforme assinalamos na Introdução, o *corpus* da pesquisa é constituído por versões de dissertações de mestrado produzidas por pesquisadores em formação que aceitaram participar da pesquisa e permitiram que seus textos fossem revisados por esta pesquisadora. Assim sendo, a partir da aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP, as pessoas que procuraram por esta pesquisadora no período de março a maio de 2022, e que solicitaram que seus textos em nível de mestrado fossem revisados, foram convidadas e aceitaram que seus textos fossem considerados como parte do *corpus* desta pesquisa.

Convém esclarecer, neste ponto, que não foram realizadas intervenções – tais quais como as compreendidas tradicionalmente em pesquisas, como entrevistas, testes, entre outras. Esta pesquisa trata, portanto, de dar a ver os modos como pesquisadores em formação se inscrevem (ou não) na escrita de seus textos acadêmico-universitários. Dito isso, nas dissertações que compõem o *corpus* da pesquisa, interessa-nos analisar as reformulações resultantes das correções e das marcas de revisão que esta pesquisadora deixou como revisora.

Para dar a ver como se deu a procura de pessoas para revisão de textos e como foi feita a seleção das dissertações que compõem o *corpus* desta pesquisa, organizamos o Quadro 1, apresentado a seguir:

Quadro 1 - Listagem de trabalhos acadêmicos

N.º	Tipo de produção escrita	Tema	Total pág.	Mês/ 2022
01	Artigo científico	Gestão escolar	11	Março
02	Dissertação de mestrado	Educação Matemática	135	
03	Artigo científico	Saúde infantil	21	

04	Tese de doutorado	Educação Científica, Matemática e Tecnológica	244	
05	Artigo científico	Saúde infantil	23	Abril
06	Relatório de estágio	Psicologia	6	
07	Livro	Literatura	141	
08	Artigo científico	Educação infantil	19	
09	Trabalho de conclusão de curso	Residência pedagógica	71	
10	Artigo científico	Educação do campo	9	
11	Dissertação de mestrado	Desenho infantil	125	Maio
12	Artigo científico	Relato de experiência	15	
13	Memorial	Instrumento avaliativo	5	
14	Dissertação de mestrado	Trabalho docente	149	
15	Artigo científico	Débitos tributários	15	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Conforme apresentado por meio do Quadro 1, no período de março a maio de 2022, 15 pesquisadores em formação, no total, procuraram por esta pesquisadora, solicitando que seus textos fossem revisados. Os tipos de produção variaram entre tese de doutorado (1), dissertações de mestrado (3), artigos científicos (7), Trabalho de conclusão de curso (1), Memorial (1), livro (1) e relatório de estágio (1). Assim, considerando que o foco desta pesquisa são os textos do gênero dissertação de mestrado, deste total de 15 pesquisadores em formação, somente 03 (três) tinham seus textos em nível de mestrado. Os dados desses textos foram sintetizados por meio do Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Listagem de dissertações de mestrado

N.º	Objeto de estudo	Instituição de ensino	Área	Área do conhecimento
01	Processo de formação de professores, programas e políticas públicas educacionais	Universidade Federal de Juiz de Fora	Mestrado Profissional em Educação Matemática	Ciências Exatas
02	O desenho infantil no contexto de aulas remotas	Universidade Estadual de Feira de Santana	Mestrado em Educação	Ciências Humanas
03	Precarização do trabalho docente	Universidade de Uberaba	Mestrado em Educação	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Isto posto, apresentamos, a seguir, os critérios utilizados para seleção do *corpus* da pesquisa.

2.2 Seleção do *corpus* da pesquisa

Consideramos como critérios para seleção do número de dissertações que compõem o *corpus* desta pesquisa os seguintes fatores: a) o fato de o desenvolvimento desta pesquisa ter se dado de forma remota; b) o fato de que textos acadêmico-universitários do gênero dissertação de mestrado possuem, geralmente, uma quantidade de páginas relativamente grande; c) a necessidade de revisão dos textos que compõem o *corpus* e, conseqüentemente, o engajamento subjetivo demandado da pesquisadora para empreender esta tarefa, concomitantemente à escrita desta dissertação; e d) os diferentes aspectos que nos propomos a analisar nas dissertações de mestrado selecionadas.

Portanto, tendo em vista os critérios mencionados, o número de participantes – a saber: dois pesquisadores em formação – foi pensado na perspectiva da base teórico-metodológica (discursivo-psicanalítica), que enfoca a subjetividade e a singularidade, razão pela qual se torna impossível abranger um contingente grande de pessoas em uma única pesquisa.

Nesse sentido, como critério para selecionarmos duas dissertações de mestrado entre as três que foram listadas no Quadro 2, contemplamos as dissertações de mestrado que apresentaram uma mesma área de conhecimento em comum. Sendo assim, foram selecionadas as dissertações de mestrado listadas no Quadro 3:

Quadro 3 - Composição do *corpus* da pesquisa

N.º	Objeto de estudo	Instituição de ensino	Área do Mestrado	Área do conhecimento
01	O desenho infantil no contexto de aulas remotas	Universidade Estadual de Feira de Santana	Mestrado em Educação	Ciências Humanas
02	Precarização do trabalho docente	Universidade de Uberaba	Mestrado em Educação	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Nesse percurso de composição do *corpus*, a partir do contato destes pesquisadores em formação com esta pesquisadora, foi explicado que se eles aceitassem participar desta pesquisa, as diferentes versões de suas dissertações, resultantes da revisão textual, seriam objeto de análise nesta pesquisa e em suas diferentes etapas. Assim, a convite desta pesquisadora, esses pesquisadores em formação aceitaram participar da pesquisa e permitiram que seus textos fossem revisados e considerados como parte do *corpus* desta pesquisa.

Os pesquisadores em formação cujas dissertações de mestrado foram selecionadas para esta pesquisa e que aceitaram participar desta pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A). O referido termo também informa esses

pesquisadores sobre os objetivos e apresenta demais informações da presente pesquisa. A partir deste ponto, então, esses pesquisadores em formação serão referidos como *informantes*.

2.3 Perfil dos informantes da pesquisa

O perfil dos informantes, cujos textos foram considerados como *corpus* desta pesquisa, atende aos seguintes critérios: 1) são maiores de 18 anos, são tanto do sexo feminino quanto do masculino, e estão em condições físicas e mentais de decidir sobre sua participação na pesquisa; 2) concordaram em participar da pesquisa, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); 3) estão em percurso de formação em Programas de Pós-Graduação (Mestrado) em território nacional; 4) desejaram que seus trabalhos acadêmico-universitário fossem revisados por esta pesquisadora e permitiram que as diferentes versões de suas dissertações de mestrado fossem utilizadas nesta pesquisa.

A fim de manter a privacidade dos participantes e o sigilo das pesquisas, para a organização da escrita e a melhor compreensão do leitor, os informantes da pesquisa foram identificados arbitrariamente, de modo que não fosse mencionado nenhum dado ou elemento que possibilitasse a identificação destes. Assim sendo, o informante cuja dissertação de mestrado está vinculada à Universidade Estadual de Feira de Santana foi nomeado como Informante 1, e o informante cuja dissertação de mestrado está vinculada à Universidade de Uberaba, aqui é referido como Informante 2.

2.4 Sistematização do *corpus* da pesquisa

Uma vez coletadas as dissertações de mestrado que compõem o *corpus*, elaboramos o seguinte quadro-norteador, por meio do qual buscamos sistematizar dados referentes aos textos coletados:

Quadro 4 - Quadro norteador (sistematização dos dados coletados)

Objeto de estudo	Identificação do informante	Linha de pesquisa	Total de páginas
O desenho infantil no contexto de aulas remotas	Informante 1	Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.	125

Precarização do trabalho docente	Informante 2	Educação Científica e Formação de professores	149
----------------------------------	--------------	---	-----

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Para a organização da escrita e a melhor compreensão do leitor, essas dissertações foram nomeadas da seguinte forma: Dissertação 1 (codificada como D1), sendo esta escrita pelo Informante 1; e Dissertação 2 (codificada como D2), a escrita pelo Informante 2.

Quanto ao que estamos chamando de “versão” de um texto, entendemos que cada vez que um texto sofre algum tipo de alteração linguístico-discursiva, a partir da qual depreendemos que houve um trabalho sobre sua materialidade, temos uma nova versão de um texto. Por exemplo, quando há algum tipo de alteração na estrutura do texto (frases ou parágrafos), quando o texto é revisado ou alguma informação nele é inserida. No caso de textos acadêmico-universitários, esse trabalho sobre a materialidade do texto pode ser feito tanto por parte daquele que escreve quanto pelo orientador ou pelo revisor de textos – em alguns casos.

Assim, diferentes versões das dissertações de mestrado que compõem o *corpus* desta pesquisa foram nomeadas da seguinte forma: a “Primeira Versão” é aquela versão completa do texto encaminhada pelo informante da pesquisa para revisão textual, ou seja, a primeira versão da dissertação de mestrado com a qual a pesquisadora teve contato. Essa versão foi codificada como V1.

Portanto, tendo em vista o processo de revisão textual pelo qual as primeiras versões das dissertações que compõem o *corpus* passaram, nomeamos como “Segunda Versão” o texto devolvido pelo participante da pesquisa contendo possíveis (re)escritas, reposicionamentos e reformulações a correções e a marcas de revisão, bem como aos apontamentos feitos por esta pesquisadora como revisora. Essa segunda versão foi codificada como V2. Por sua vez, considerando as (im)possíveis (re)escritas, reposicionamentos e reformulações a correções e a marcas de revisão feitas nas dissertações de mestrado pelos pesquisadores em formação, nomeamos como “Terceira versão” de uma dissertação os textos após finalizados os processos de revisão textual. Essa versão foi codificada, nesta pesquisa, como V3.

Quando nos referimos ao funcionamento discursivo, tanto dos comentários feitos pela revisão quanto das respostas e reformulações apresentadas pelos informantes, estamos considerando as condições de produção em que os apontamentos feitos textos que compõem o *corpus* foram realizados, tomando por base a incursão teórica na Psicanálise freudo-lacanianiana e nos estudos discursivos franco-brasileiros que esta pesquisadora possui. Para além disso, consideramos que, nesse percurso, o interdiscurso se constitui por diversos saberes cujo efeito se faz sentir por meio da interdiscursividade que atravessa e também acaba por afetar a tessitura

dos textos analisados. Assim, aprofundamos nosso olhar sobre as discursividades que estão em jogo no funcionamento desses discursos.

Ademais, nesse percurso, compreendemos que, além do imaginário que um pesquisador em formação tem de um revisor de texto, o revisor de textos, geralmente, quando escreve determinados comentários ou realiza determinadas marcas de correções em um texto, está esperando uma leitura atenta; está buscando, imaginariamente, uma interlocução para aquilo que ele fez e para a correção em si. A grosso modo, de um modo geral, compreendemos que esse é o limite que se configura nos efeitos da correção de um texto.

Tendo em vista o embasamento teórico-metodológico desta pesquisa na perspectiva de uma Análise de Discurso atravessada pela Psicanálise freudo-lacanianana, para conduzir nossos gestos interpretativos de análise, enfocamos, para além da materialidade linguística, o que é da ordem de uma exterioridade à língua, ou seja, o político e a subjetividade. Segundo Pêcheux (2006, p. 53), “todo enunciado é linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possíveis, possibilitando, assim, um lugar para a interpretação. Sendo assim, é nesse espaço que pretende trabalhar a análise do discurso”. Isso ocorre em virtude do fato de que o enunciado não diz tudo, cabendo ao analista do discurso buscar os efeitos de sentido que emergem do enunciado – para isso, recorre-se à interpretação.

Nas palavras de Orlandi (2009), a análise do discurso

visa compreender como um objeto simbólico produz sentidos. A transformação da superfície linguística em um objeto discursivo é o primeiro passo para essa compreensão. Inicia-se o trabalho de análise pela configuração do *corpus*, delineando-se seus limites, fazendo recortes, na medida em que se vai incidindo um primeiro trabalho de análise, retomando-se conceitos e noções, pois a análise do discurso tem um procedimento que demanda um ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao *corpus* e análise (ORLANDI, 2009, p. 66).

Nessa perspectiva, Orlandi (2009, p. 62) argumenta que “não há análise do discurso sem a mediação teórica permanente, em todos os passos da análise, trabalhando a intermitência entre descrição e interpretação que constituem, ambas, o processo de compreensão do analista”. Assim, “quando se faz análise, cabe ao analista do discurso explicitar, descrever e interpretar o discurso presente na materialidade do texto” (SOUZA, 2014, p. 35). Portanto, no intermeio da interpretação e descrição, considerando a constituição do quadro teórico desta pesquisa, pretendemos empreender nossos esforços nesse sentido. Portanto, na seleção do recorte do *corpus*, nos modos como descrever os recortes e na construção dos gestos de análise, a subjetividade do pesquisador atravessa o percurso metodológico da pesquisa.

Com isso, pretendemos relacionar a questão da alteridade, da discursividade e, portanto, da heterogeneidade. Lembramos que as filiações discursivas que um pesquisador empreende no decorrer de suas identificações aos discursos, por sua vez, são instauradas na medida em que o enigma subjetivo de um pesquisador, implicado em sua pesquisa, é interpelado nesses discursos. Trata-se de um processo inconsciente, cujos efeitos se fazem sentir justamente na tessitura do texto acadêmico-universitário. Nessa perspectiva, a subjetividade daquele que escreve, na imbricação com os pré-construídos, juntamente às condições de produção, podem (de)flagrar os efeitos de sentido em um texto.

Para empreender nossos gestos de interpretação, valeremo-nos da descrição, no sentido de discutir os efeitos de sentido que a materialidade produz, tendo em vista a perspectiva teórico-metodológica desta pesquisa e nossa proposta de problematizar possíveis acirramentos das tomadas de posição de um pesquisador em formação frente à escrita de seu texto.

Não poderíamos deixar de pontuar, no entanto, que o movimento de tomar uma posição em um texto acadêmico-universitário não é uma tarefa fácil, até mesmo porque, nas palavras de Andrade (2015, p. 17), “o pesquisador se forma enquanto faz a pesquisa”. A essa colocação acrescentamos nosso entendimento de que às vezes a tomada de posição é a que é possível ao pesquisador em formação. Por esse motivo, valorizamos a singularidade daquele que escreve, bem como consideramos as condições de produção de um texto acadêmico-universitário. Além de estar em formação – o que já denota e, de fato, consiste num processo, trazendo uma ideia de movimento, de construção, de constituição como sujeito pesquisador no mundo – entrelaçados nessa escrita há vários elementos que podem influenciar nesse movimento e que interpelam (fortemente) o pesquisador em formação.

Além disso, enfocamos a possibilidade de que o pesquisador em formação se implique, quando convocado pela revisão, em determinados pontos de seu texto e em outros, não. Isso não significa, contudo, que ele não se implicou com o seu texto, pois temos ali apenas um recorte pontual de uma dissertação de mestrado completa. Não podemos perder de vista, portanto, que precisamos considerar o texto como um todo.

Assim, para contemplar a discussão sobre possíveis acirramentos de tomadas de posição frente aos textos que analisados, recorreremos ao Paradigma Indiciário, de Ginzburg (1989). Trata-se de um processo de investigação inspirado em estudos do autor sobre métodos de identificação de autoria artística e até mesmo dos métodos de Freud e do detetive fictício Sherlock Holmes, criado por Conan Doyle.

Nessa perspectiva, o foco da investigação, de acordo com a proposta do Paradigma Indiciário, está nos indícios, uma vez que se trata de “um método interpretativo centrado nos

resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores” (GINZBURG, 1989, p. 149). O autor aproxima o método do Paradigma Indiciário à figura do caçador, que, em busca da caça, utiliza pistas e dados muitas vezes negligenciados, para reconstruir “uma realidade complexa não experimentável diretamente” (GINZBURG, 1989, p. 152). Nesse sentido, o texto “é uma entidade profunda invisível, a ser reconstituída para além dos dados sensíveis” (GINZBURG, 1989, p. 158). Pretendemos, nessa perspectiva, percorrer esse caminho, no sentido de rastrear indícios no material de análise que constitui o *corpus* desta pesquisa que nos possibilitem empreender gestos interpretativos.

Todavia, como já assinalado,

Na interpretação é importante lembrar que o analista é um intérprete, que faz uma leitura também discursiva influenciada pelo seu afeto, sua posição, suas crenças, suas experiências e vivências; portanto, a interpretação nunca será absoluta e única, pois também produzirá seu sentido (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 681).

Portanto, nossa proposta, sob a perspectiva teórico-metodológica que sustenta esta pesquisa, é a construção de um dispositivo de interpretação que coloque em evidência o que é dito em relação ao que não é dito, o que é dito de outra forma ou em outro lugar (ORLANDI, 2009). Nessa perspectiva, não nos voltamos para a busca de uma verdade ou uma avaliação valorativa, mas empreenderemos nossos esforços para evidenciar o mecanismo por trás do funcionamento dos discursos.

Diante do exposto, alguns indícios que nos interessam discutir são os modos como o pesquisador em formação se reposiciona (ou não), a partir de sua posição subjetiva, aos apontamentos feitos pela revisão, seja por meio de tentativas de organização e de elaborações autônomas, pela assunção da responsabilidade pela produção textual, natureza dos pedidos de ajuda ao revisor, inclusão de argumentos calcados no estudo teórico, os modos de sustentação de suas ideias.

Por outro lado, presumimos que em situações nas quais o pesquisador em formação não se reposiciona ou simplesmente não responde ao comentário ou ao apontamento feito pela revisão, não teremos aí indícios do acirramento da tomada de posição do pesquisador, pois entendemos que naquele ponto específico do texto o pesquisador não implicou-se subjetivamente a ponto de haver algum desencadeamento na escrita.

Ademais, pode haver situações em que o pesquisador em formação se reposiciona em relação à grande maioria dos apontamentos ou comentários feitos pela revisão e não se reposiciona ou não responde a determinados apontamentos. Em situações como essas, nas quais

pressupomos que parece haver uma espécie de silenciamento do pesquisador quanto a determinado apontamento feito pela revisão, avaliamos ser interessante pontuar que o simples fato de um pesquisador em formação encaminhar um texto para a revisão já pode ser um indício de uma implicação do sujeito com a sua escrita, uma vez que denota certo cuidado do pesquisador com o texto.

Para construir nossa discussão, conforme adiantamos na Introdução, rastreamos o *corpus* da pesquisa no sentido de empreender nossos esforços na tentativa de traçar respostas (provisórias) para a questão norteadora deste trabalho e para os objetivos inicialmente traçados. Assim, para dar a ver os modos por meio dos quais empreendemos nossos gestos de análise sobre o *corpus*, dividimos a análise em tópicos, que aqui chamamos de “eixos”, conforme explicamos neste ponto da dissertação.

2.3 Sistematização dos eixos de análise do *corpus*

Para empreender nossos gestos de análise sobre o *corpus*, retomamos nossos objetivos específicos de pesquisa, que são: a) investigar a recorrência de determinadas dificuldades de escrita nas dissertações analisadas; e b) analisar em que medida alguns pesquisadores em formação são afetados, ou não, pelos comentários feitos pela revisão, de modo a apontar para possíveis acirramentos das tomadas de posição desse pesquisador em relação à escrita de seu texto. A partir dessa retomada, avaliamos ser importante dividir a análise em dois eixos. Esses eixos condizem com os objetivos do trabalho e com o desenho da pesquisa, e foram assim nomeados:

- Eixo 1 – *Possíveis reformulações na escrita*; e
- Eixo 2 – *Dificuldades de escrita e possíveis acirramentos das tomadas de posição*.

Em *Possíveis reformulações na escrita*, que representa o nosso primeiro eixo da análise, nossos gestos de interpretação se voltarão para possíveis reformulações na escrita dos textos que compõem o *corpus* da pesquisa. A partir disso, discutimos em que medida o funcionamento discursivo dos comentários feitos pela revisão e das respostas e das reformulações às correções e às marcas de revisão podem apontar para um possível acirramento das tomadas de posição do pesquisador em formação em relação à escrita de seu texto. Para empreender esta tarefa, conforme assinalamos na Introdução, nos embasamos na noção de heterogeneidade enunciativa de Authier-Revuz (2004). Assim, tomamos por base as filiações discursivas que o pesquisador em formação empreende (ou não) na reformulação de seu texto, bem como a recorrência de

determinados modos de reposicionamento dos informantes da pesquisa diante de certos apontamentos feito pela revisão.

Para o movimento de análise que propomos no Eixo 2, intitulado *Dificuldades de Escrita e Movimentos de tomada de posição*, investigamos, em um primeiro momento, a recorrência de determinadas dificuldades de escrita nas dissertações analisadas. Para isso, buscamos identificar as dificuldades que se repetem nas dissertações de mestrado analisadas, uma vez que determinadas dificuldades de escrita podem constituir entraves para que um texto seja legitimado academicamente, tal como propomos nesta pesquisa.

Conforme mencionamos anteriormente, estamos classificando o que chamamos de “dificuldades de escrita” com embasamento em Ruiz (2010). O percurso que nos conduziu ao encontro dessa autora foi a tese de doutorado de Vilma Aparecida Gomes (2013), intitulada *A intervenção do professor no processo de construção da escrita: um olhar sobre o aluno com “dificuldades de aprendizagem*. Em sua pesquisa, a autora desenvolveu um trabalho longitudinal no qual acompanhou, como professora e como pesquisadora, o percurso de trabalho de escrita de duas alunas que eram consideradas alunas que apresentavam “dificuldades de aprendizagem” na escrita. Nesta pesquisa, consideramos “dificuldades de escrita” as dificuldades que dizem respeito a aspectos formais da escrita, tal como pontuamos no Capítulo 1, relacionados a: convenções de escrita, à norma culta, à estruturação frástica, ao léxico e à organização textual.

Para realizar a análise que propomos no Eixo 2, nosso recorte tem como base as dificuldades de escrita que forem recorrentes nos trechos das dissertações que receberam algum tipo de comentário ou marcas de revisão. Para isso, tomamos como foco os aspectos relacionados às seguintes dificuldades de escrita:

Quadro 5 - Dificuldades de escrita e aspectos relacionados

Dificuldades de escrita	Aspectos relacionados
Convenções de escrita	Vírgula Paragrafação Parágrafo Ponto final Pontuação Ortografia Crase Acentuação
Norma culta	Regência Colocação pronominal Concordância nominal Concordância Concordância verbal

	Desvio gramatical
Estruturação frástica	Preposição Pronome Pronome relativo Estrutura de frase Frase malconstruída Forma verbal
Léxico	Impropriedade lexical Impropriedade vocabular Vocabulário
Organização textual	Coesão Coerência Confuso Ambiguidade Redundância Discurso direto Discurso indireto Repetição Sequenciação Tempo verbal

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Ruiz (2010, p. 98).

Obviamente, na materialidade textual, ao longo da análise, podem haver problemas que se encaixam em mais de uma das categorias nas quais aqui estamos tentando classificar como “dificuldades de escrita”. O que Ruiz (2010) menciona como *discurso direto e indireto*, por exemplo, em nossa pesquisa adquire outros contornos, uma vez que consideramos que as condições de produção determinam o processo discursivo e que trabalhamos com a noção de condições de produção proposta por Pêcheux (1993). Nessa perspectiva, no âmbito das FD acadêmico-universitárias, ao concebermos as formas de controle da interpretação, há uma memória discursiva sobre a articulação entre a voz daquele que escreve um texto acadêmico-universitário e as vozes do outro, seja na forma de citação direta, seja na forma de citação indireta.

Assim, nos valem das contribuições de Ruiz (2010), que são importantes para nossa pesquisa e, além disso, tomando por base as experiências desta pesquisadora, à classificação feita pela autora somamos as dificuldades que o pesquisador em formação pode apresentar na escrita de dissertações de mestrado, como: dificuldade de dialogar com os referenciais bibliográficos que compõem a pesquisa, desordem, repetição de um mesmo conteúdo, limitação somente a um processo parafrástico às vozes anteriores do já-dito, construção de parágrafos que não apresentam coerência lógica entre si, falta de propriedade na recuperação das ideias principais do texto lido e uso de citações descontextualizadas da argumentação e não pertinentes ao raciocínio.

Em um segundo momento da análise, ainda no Eixo 2, abordamos os (im)possíveis efeitos das correções e das marcas de revisão na escrita das versões de dissertações de mestrado que compõem o *corpus* da pesquisa, tendo como foco possíveis acirramentos de tomadas de posição.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DO *CORPUS*: UM OLHAR INTERPRETATIVISTA

*“Quando Pedro me fala de Paulo, sei mais sobre
Pedro do que de Paulo”
(Sigmund Freud)*

Conforme assinalamos no capítulo anterior, neste primeiro movimento da análise do *corpus*, voltamo-nos, por meio de nossos gestos de interpretação, para o funcionamento discursivo dos comentários feitos pela revisão, bem como para o funcionamento discursivo das respostas e das reformulações que os informantes fizeram aos apontamentos e/ou às correções e às marcas de revisão feitas em seus textos.

Para isso, buscando uma melhor organização da escrita, subdividimos este tópico. Primeiramente, enfocamos, em especial, o funcionamento discursivo dos comentários feitos pela revisão. Conforme anunciamos anteriormente, quando dizemos “comentários feitos pela revisão”, referimo-nos aos comentários feitos por esta pesquisadora, como revisora dos textos analisados. Mais adiante, o nosso foco foi o funcionamento discursivo das respostas e das reformulações apresentadas pelos informantes da pesquisa.

3.1 Eixo 1: Possíveis reformulações na escrita

3.1.1 Funcionamento discursivo dos comentários feitos pela revisão

Conforme assinalamos anteriormente, para analisar o que propomos neste momento, estamos considerando a posição ocupada pela revisora, como sujeito, para dizer (posição-sujeito) e as discursividades permeadas das vozes dos pré-construídos em jogo no funcionamento discursivo dos comentários feitos pela revisora nos textos analisados. Consideramos, também, que essas discursividades se constituem por diferentes saberes e que há uma FD acadêmico-universitária que regula o que pode ou não ser dito, marcadamente heterogênea.

Assim, neste momento, empreendemos nossos esforços no sentido de debruçarmo-nos sobre essas questões. Para isso, a partir do Paradigma Indiciário, alguns indícios que nos interessam discutir são os modos como a revisora se posiciona, a partir de sua posição subjetiva,

para empreender os apontamentos nos textos analisados, seja para chamar a atenção dos informantes da pesquisa para determinados pontos do texto, seja para convocá-los a realizar (re)escritas e reformulações a correções e a marcas de revisão, interpelando-os.

Dito isso, para analisar, com base em nosso gesto de interpretação, o funcionamento discursivo dos comentários feitos pela revisão, primeiramente rastreamos a D1 e, em seguida, realizamos o mesmo procedimento na D2. Esse percurso de rastreamento foi realizado para que pudéssemos localizar e, posteriormente, transcrever todos os comentários feitos pela revisora nas dissertações de mestrado analisadas. Para a melhor compreensão do leitor, elaboramos os Quadros 6 e 7, apresentados a seguir, por meio dos quais temos o intuito de dar a ver os nossos levantamentos nesta etapa da parte específica da análise do *corpus*:

Quadro 6 - Apontamento(s) feito(s) pela revisão na D1 (rastreamento inicial)

Sq.	Pág.	Apontamento(s) feito(s) pela revisão – D1
1	7	Nas Referências foi listada somente uma obra de Bardin de 1977. Aqui seria 1977 ou faltou informar a obra de 1979?
2	14	Esta citação direta tem mais de 3 linhas. Portanto, o correto seria recuá-la. De acordo?
3	14	Lá no Resumo, estes objetivos específicos foram enumerados. Sugiro fazermos o mesmo aqui. Concorda?
4	14	Na lista de Referências, o ano mencionado é 2016, e aqui está 2017. Qual o correto?
5	18	Acho que faltou fechar as aspas aqui em “materiais”, não é?
6	34	Sugiro evitar a repetição de “tece”
7	34	Acho que temos que retirar esse “e”. Você quis dizer que esse percentual de 42,5% era em 2011, não é isso?
8	39	Hum... mas não são duas concepções? Será que fica “estranho” colocarmos no plural ou você tem alguma sugestão?
9	44	Sugiro evitar a repetição de “refletir”
10	45	Talvez fique melhor “grande”, em vez de “muita”
11	46	Estas aspas são do autor? Onde terminam?
12	48	Ver repetição. Qual devo manter?
13	51	Seria possível informar o número da página desta citação direta?
14	54	Não entendi se é um documento de 2001 ou de 2009. Esse documento consta na lista de Referências? Favor indicar...
15	57	Não seria melhor “concluíram” ou “chegaram à conclusão”?
16	62	Acho que faltou uma palavra aqui. Seria “como já fora dito/mencionado”?
17	76	Faltou informar o número da página
18	77	Sugiro evitar a repetição, se possível
19	77	Faltou informar nas Referências
20	78	Faltou informar nas Referências
21	81	Tem esse “a” mesmo? Só há uma referência desse autor com o ano de 2013...
22	87	Este trecho está com a ideia inconclusiva. Melhorar
23	88	De que ano?
25	99	Faltou informar a fonte.
26	105	Ideia inconclusiva
27	106	Seria possível informar o número da página?
28	111	Tendo em vista que as laterais estão fechadas, entendo que é um quadro, e não uma tabela...
29	122	Essa frase ficou solta...
30	127	Sugiro clarear as ideias. Você quis dizer sobre passar a rotina semanal às famílias?
31	137	Acho que seria melhor “pudemos” (passado)
32	155	SUGIRO EVITAR A REPETIÇÃO

33	172	Que tal “investigarmos” ou “averiguarmos”? Para evitar repetição...
34	178	Faltou informar a data de acesso
35	185	No corpo do texto está 2017. Qual o correto?
36	186	Faltou informar o número total de páginas da dissertação
37	187	Qual o nome do autor?
38	188	Para que esta referência fique completa, precisamos informar o número total de páginas da dissertação e a área do Mestrado.
39	189	Esta referência está incompleta. Você tem mais informações sobre ela?
40	190	Não entendi. Seria um trabalho acadêmico? Esta referência está incompleta...

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

A seguir, por meio do Quadro 7, apresentamos os levantamentos referentes à D2:

Quadro 7 - Apontamento(s) feito(s) pela revisão na D2 (rastreamento inicial)

Sq.	Pág.	Apontamento(s) feito(s) pela revisão – D2
1	1	Se tiver algum manual, modelo ou orientação específica da instituição de ensino que você queira compartilhar comigo, pode me enviar pelo WhatsApp, ok? Ou devo me atentar somente às normas da ABNT?
2	15	Não seria melhor “PERCURSOS ACADÊMICO E PROFISSIONAL”?
3	16	Essa ideia pode ficar vaga para o leitor. Sugiro complementar.
4	19	Hum.. seria possível especificar o dia do início em 2017, assim como foi feito quando menciona o período de 2021? Achei que soou estranho dizer “entre os anos”... Enfim, seria possível melhorar?
5	20	Lendo este trecho separadamente, perceba que a ideia ficou um pouco vaga. Você consegue melhorar?
7	26	Sugiro evitar a repetição (vistos... vê). Seria possível informar um sinônimo?
8	28	Não seria “nos” (ênfase nos cenários)?
9	30	Hum. Não entendi. Um autor analisando o outro? Analisando a obra/o entendimento do outro? É isso? Sugiro clarear...
10	31	Seria uma citação direta ou indireta? Onde começa e onde termina, se for direta? Se for indireta, posso retirar o número da página?
11	35	Não seria “advindo”, para concordar com “retrocesso”?
12	36	Sugiro evitar a repetição de “diversos”, a não ser que seja intencional...
13	36	Sugiro evitar a repetição (“vê-se”... “ao se verem”), a não ser que foi intencional
14	36	Faltou informar o número da página desta citação direta, se possível...
15	44	“deles” se refere a quê?
16	47	O que “é um fator”? Você não se referia a “políticas públicas e legislações”?
17	50	Será que esse “que” é realmente necessário aqui?
19	50	Citação direta ou indireta?
20	51	Seria possível informar o número da página?
21	51	Citação direta ou indireta?
22	52	Acho que vale a pena melhorar o gancho das suas palavras com as do autor...
23	53	Parece que ficou solta essa parte...
24	53	Que tal “apontando para a” em vez de “pela”? Veja se é essa a ideia...
25	56	Não seria “da” (ótica da saúde física e mental...)
26	57	Acho que vale a pena melhorar o enlace entre as suas ideias e as do autor...
27	57	Citação direta ou indireta?
28	59	Faltou informar o número da página
29	60	Citação direta ou indireta?
30	61	No início desta oração, sugiro acrescentar algum conectivo que relacione melhor essas citações.
31	61	Qual? Evitar o “acima”
32	71	Não são duas conceituações?
33	71	Não seria “da”?
34	76	Faltou informar na lista de Referências
35	79	Na lista de Referências consta só GONÇALVES (2013). Então aqui seria 2012? Ou faltou informar a referência de 2013 na lista?
36	81	Ficou um pouco repetitivo.

		Se for possível, tente ajustar...
37	83	Faltou fechar o parêntese...
38	86	Faltou informar o número da página
39	86	Parece que faltou alguma palavra aqui. A ideia não foi concluída
40	87	Acho que aqui seria uma vírgula, dando continuidade ao raciocínio que você vinha construindo... É isso?
41	89	Seria “tem-se”?
42	90	Faltou informar o ano
43	93	Seria possível evitar a repetição?
44	101	O que “Convergência”?
45	132	No corpo do texto está ao contrário: CARVALHO E FILHO. Qual a forma correta? Ah... no corpo do texto foi mencionado o ano de 2008. Faltou informar aqui, não foi? É 2008 mesmo?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Observamos, por meio do Quadro 6, que na D1 foram realizados, no total, 40 (quarenta) apontamentos pela revisão textual. Já na D2, conforme Quadro 7, verificamos um total de 45 (quarenta e cinco) apontamentos feitos pela revisão. A partir desse levantamento, voltaremos para a análise, em um gesto de interpretação, do funcionamento discursivo desses comentários.

Nessa linha de investigação, em um primeiro momento, fomos instigadas a pensar nas possíveis estratégias normalmente utilizadas durante a revisão dos textos que compõem o *corpus*. Assim, chamou-nos a atenção, a princípio, a recorrência de apontamentos feitos pela revisão em forma interrogativa. A partir disso, direcionamos nosso olhar para essa questão. Dito isso, demos a ver, por meio dos Quadros 8 e 9, apresentados a seguir, esses apontamentos aos quais nos referimos:

Quadro 8 - Apontamento(s) feito(s) pela revisão em forma interrogativa – D1

Sq.	Apontamento(s) feito(s) pela revisão
1	Nas Referências foi listada somente uma obra de Bardin de 1977. Aqui seria 1977 ou faltou informar a obra de 1979?
2	Esta citação direta tem mais de 3 linhas. Portanto, o correto seria recuá-la. De acordo?
3	Lá no Resumo, estes objetivos específicos foram enumerados. Sugiro fazermos o mesmo aqui. Concorda?
4	Na lista de Referências, o ano mencionado é 2016, e aqui está 2017. Qual o correto?
5	Acho que faltou fechar as aspas aqui em “materiais”, não é?
6	Acho que temos que retirar esse “e”. Você quis dizer que esse percentual de 42,5% era em 2011, não é isso?
7	Hum... mas não são duas concepções? Será que fica “estranho” colocarmos no plural ou você tem alguma sugestão?
8	Estas aspas são do autor? Onde terminam?
9	Ver repetição. Qual devo manter?
10	Seria possível informar o número da página desta citação direta?
11	Não entendi se é um documento de 2001 ou de 2009. Esse documento consta na lista de Referências? Favor indicar...
12	Não seria melhor “concluíram” ou “chegaram à conclusão”?
13	Acho que faltou uma palavra aqui. Seria “como já fora dito/mencionado”?
14	De que ano?
15	Seria possível informar o número da página?
16	Tendo em vista que as laterais estão fechadas, entendo que é um quadro, e não uma tabela...
17	Essa frase ficou solta...

18	Acho que seria melhor “pudemos” (passado)
19	Que tal “investigarmos” ou “averiguarmos”? Para evitar repetição...
20	No corpo do texto está 2017. Qual o correto?
21	Qual o nome do autor?
22	Esta referência está incompleta. Você tem mais informações sobre ela?
23	Não entendi. Seria um trabalho acadêmico? Esta referência está incompleta...

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Conforme podemos observar por meio do Quadro 8, 23 (vinte e três) apontamentos – do total de 40 (quarenta) realizados na D1 – foram feitos em forma interrogativa. Vejamos a recorrência desse tipo de apontamento na D2:

Quadro 9 - Apontamento(s) feito(s) pela revisão em forma interrogativa – D2

Sq.	Apontamento(s) feito(s) pela revisão
1	Se tiver algum manual, modelo ou orientação específica da instituição de ensino que você queira compartilhar comigo, pode me enviar pelo WhatsApp, ok? Ou devo me atentar somente às normas da ABNT?
2	Não seria melhor “PERCURSOS ACADÊMICO E PROFISSIONAL”?
3	Essa ideia pode ficar vaga para o leitor. Sugiro complementar.
4	Hum.. seria possível especificar o dia do início em 2017, assim como foi feito quando menciona o período de 2021? Achei que soou estranho dizer “entre os anos”... Enfim, seria possível melhorar?
6	Lendo este trecho separadamente, perceba que a ideia ficou um pouco vaga. Você consegue melhorar?
7	Sugiro evitar a repetição (vistos... vê). Seria possível informar um sinônimo?
8	Não seria “nos” (ênfase nos cenários)?
9	Hum. Não entendi. Um autor analisando o outro? Analisando a obra/o entendimento do outro? É isso? Sugiro clarear...
10	Seria uma citação direta ou indireta? Onde começa e onde termina, se for direta? Se for indireta, posso retirar o número da página?
11	Não seria “advindo”, para concordar com “retrocesso”?
12	“deles” se refere a quê?
13	O que “é um fator”? Você não se referia a “políticas públicas e legislações”?
14	Não entendi... seria “segue-se” (para combinar com inicia-se)?
15	Será que esse “que” é realmente necessário aqui?
16	Citação direta ou indireta?
17	Seria possível informar o número da página?
18	Citação direta ou indireta?
19	Que tal “apontando para a” em vez de “pela”? Veja se é essa a ideia...
20	Citação direta ou indireta?
21	Citação direta ou indireta?
22	Não são duas conceituações?
23	Não seria “da”?
24	Faltou informar na lista de Referências
25	Na lista de Referências consta só GONÇALVES (2013). Então aqui seria 2012? Ou faltou informar a referência de 2013 na lista?
26	Acho que aqui seria uma vírgula, dando continuidade ao raciocínio que você vinha construindo... É isso?
27	Seria “tem-se”?
28	Seria possível evitar a repetição?
29	O que “Convergem”?
30	No corpo do texto está ao contrário: CARVALHO E FILHO. Qual a forma correta? Ah... no corpo do texto foi mencionado o ano de 2008. Faltou informar aqui, não foi? É 2008 mesmo?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Conforme podemos observar por meio do Quadro 9, 30 (trinta) – do total de 45 (quarenta e cinco) apontamentos realizados na D2 – foram feitos em forma interrogativa. Depreendemos, portanto, que há um funcionamento discursivo que se repete nos comentários da revisão, e que nos dizeres das perguntas feitas pela revisão parece haver certa modalização. Entendemos a modalização como um aspecto relacionado à forma como um enunciado é produzido, revelando, assim, o posicionamento assumido por aquele que o produziu em relação ao que é dito. Isso nos leva a inferir que o uso de certos modalizadores-discursivos nos comentários feitos pela revisão pode indiciar algo sobre o estilo de revisão desta pesquisadora em formação na condição de revisora, no sentido de tentar mostrar, no nosso entendimento, certo respeito da revisora pelo texto do outro e certo cuidado para que não seja uma revisão invasiva.

Para além dessas considerações, a recorrência desses apontamentos da revisão feitos em forma interrogativa – materializada textualmente por meio de perguntas relacionadas a diferentes aspectos dos textos analisados – apontam para modos de dizer próprios da revisora. Esses modos de dizer podem apontar para a posição-sujeito da revisora de textos, haja vista a posição por ela ocupada para dizer, e nos permitem perceber o engajamento desta pesquisadora em formação (na condição de revisora dos textos analisados) com a prática de revisão textual.

Nesse sentido, inferimos que esses apontamentos feitos por meio de frases interrogativas, que foram inseridos em pontos específicos dos textos analisados, podem indiciar que a revisora está buscando movimentos de fazer com que os informantes da pesquisa se identifiquem com aquilo que ela está dizendo; em outras palavras, esses apontamentos podem ter o efeito de fazer com que o interlocutor (no caso, os informantes da pesquisa) se correfira com a revisora, colocando em jogo, assim, modos de identificação.

Isso nos leva a inferir, também, que esses apontamentos em forma negativa fazem trabalhar interdiscursividades que se constituem por diferentes saberes durante a revisão dos textos analisados. Desse modo, por meio dos Quadros 8 e 9, observamos que há variadas discursividades em jogo no funcionamento discursivo dos comentários feitos pela revisão em forma interrogativa. Por exemplo: em certas intervenções, em que a revisora assinala, por meio de determinado comentário, questões relacionadas a aspectos de *layout* dos textos, a memória discursiva se constitui por saberes da ABNT, conforme aprofundamos adiante, por meio dos Quadros 10 e 11.

Em outros momentos, que também serão abordados no decorrer da escrita deste Capítulo, inferimos que certos comentários feitos pela revisão fazem trabalhar interdiscursividades inscritas em saberes da ordem da coesão e/ou relacionados a aspectos textuais, como nos casos em que a revisora realiza certas intervenções nas quais há uma

memória discursiva, produzindo a narratividade sobre repetições de palavras ou de expressões em textos acadêmico-universitários, ou sobre o engajamento da voz daquele que escreve às vozes dos autores que compõem o referencial de sua pesquisa, a qual constitui a revisora. Inferimos que essas questões podem indiciar o engajamento da revisora com os textos analisados e a memória discursiva a partir da qual ela se vê inscrita, também, do que é necessário para que um texto acadêmico-universitário seja legitimado academicamente,

Além disso, percebemos a recorrência de perguntas de ordem retórica, nas linhas 2, 3, 5 e 6, do Quadro 8; e nas linhas 2, 8, 11 e 23, do Quadro 9. Assim, isso nos leva a inferir que o uso dessa estratégia não representa, sob o ponto de vista discursivo, uma dúvida a ser esclarecida, mas, ao contrário, uma certeza da revisora. De um modo geral, essas perguntas não têm a função de perguntar, em si. Ao que nos parece, o emprego das perguntas parecem realçar afirmações ou convicções da revisora – havendo, nessa perspectiva, interdiscursividades inscritas em diferentes saberes. No entanto, inferimos que a recorrência de perguntas de ordem retórica no *corpus* pode apontar, a nosso ver, para a posição ocupada pela revisora para dizer (posição-sujeito), na qual ela pode colocar-se como suposto detentor de saberes, estabelecendo conhecimentos prévios e antecipando as dúvidas dos informantes da pesquisa.

Além das perguntas de ordem retórico-discursiva, observamos, ainda, a recorrência de perguntas diretas nos apontamentos feitos pela revisão no *corpus*. Essas perguntas normalmente são iniciadas por uma palavra interrogativa (frequentemente, por pronomes relativos, como “qual”, “como”, “onde”) e terminadas pelo emprego de ponto de interrogação. Por exemplo:

- “(...) *Qual o correto?*” (linha 4, do Quadro 8);
- “(...) *Qual devo manter?* (linha 9, do Quadro 8);
- “(...) *Qual o correto?*” (linha 20, do Quadro 8);
- “*Qual o nome do autor?*” (linha 21, do Quadro 8);
- “*Onde terminam?*” (linha 8, do Quadro 8);
- “*Onde começa e onde termina, se for direta?*” (linha 10, do Quadro 9);
- “*Qual a forma correta?*” (linha 30, do Quadro 9).

Nessa perspectiva, inferimos que, de todo modo, essas perguntas – sendo de ordem retórico-discursiva ou não – podem ser um recurso no processo de interpelação a uma espécie de adesão do informante da pesquisa às propostas da revisora, visto que, pela atenção que podem despertar, podem interpelar os informantes a interpretarem, ou não, os apontamentos da revisão feitos naqueles pontos específicos dos textos.

Ademais, isso nos leva a inferir que as perguntas, de um modo geral, podem produzir algum tipo de suspensão em relação ao imaginário idealizado dos textos dos informantes da pesquisa, podendo provocar, em alguns casos, a reação desses informantes, no sentido de (re)escreverem e/ou de explicarem melhor certos pontos dos textos, que, sob o viés da revisão, poderiam ser (re)escritos ou melhor explicados.

Além da recorrência de perguntas nos apontamentos feitos pela revisão, chamou-nos a atenção, também, o uso do verbo “ser”, conjugado no futuro do pretérito: “seria”. No nosso entendimento, inferimos que isso pode indiciar sobre o estilo de revisão desta pesquisadora como revisora de textos e, além disso, sobre o valor subjetivo que a revisora empresta ao texto dos informantes.

Considerando o que pontuamos até este ponto da análise, no próximo tópico, voltaremos para os apontamentos da revisão relacionados a aspectos de *layout* dos textos analisados. Conforme anunciamos na Introdução desta pesquisa, compreendemos como aspectos de *layout* as questões relacionadas à formatação inapropriada e à falta de apuro estético na apresentação do texto acadêmico-universitário.

Nessa perspectiva, para dar a ver os comentários feitos pela revisão relacionados, especificamente, a questões de *layout* da D1, elaboramos o Quadro 10, apresentado a seguir:

Quadro 10 - Apontamento(s) feito(s) pela revisão em relação ao *layout* da D1

Sq.	Apontamento(s) feito(s) pela revisão
1	Nas Referências foi listada somente uma obra de Bardin de 1977. Aqui seria 1977 ou faltou informar a obra de 1979?
2	Esta citação direta tem mais de 3 linhas. Portanto, o correto seria recuá-la. De acordo?
3	Lá no Resumo, estes objetivos específicos foram enumerados. Sugiro fazermos o mesmo aqui. Concorda?
4	Na lista de Referências, o ano mencionado é 2016, e aqui está 2017. Qual o correto?
5	Seria possível informar o número da página desta citação direta?
6	Não entendi se é um documento de 2001 ou de 2009. Esse documento consta na lista de Referências? Favor indicar...
7	Faltou informar o número da página
8	Faltou informar nas Referências
9	Faltou informar nas Referências
10	De que ano?
11	Faltou informar a fonte.
12	Seria possível informar o número da página?
13	Tendo em vista que as laterais estão fechadas, entendo que é um quadro, e não uma tabela...
14	Que tal “investigarmos” ou “averiguarmos”? Para evitar repetição...
15	Faltou informar a data de acesso
16	No corpo do texto está 2017. Qual o correto?
17	Faltou informar o número total de páginas da dissertação
18	Qual o nome do autor?
19	Para que esta referência fique completa, precisamos informar o número total de páginas da dissertação e a área do Mestrado.
20	Esta referência está incompleta. Você tem mais informações sobre ela?
21	Não entendi. Seria um trabalho acadêmico? Esta referência está incompleta...

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Em seguida, apresentamos os levantamentos referentes à D2, no que se refere a questões de *layout*.

Quadro 11 - Apontamento(s) feito(s) pela revisão em relação ao *layout* da D2

Sq.	Apontamento(s) feito(s) pela revisão
1	Se tiver algum manual, modelo ou orientação específica da instituição de ensino que você queira compartilhar comigo, pode me enviar pelo WhatsApp, ok? Ou devo me atentar somente às normas da ABNT?
2	Seria uma citação direta ou indireta? Onde começa e onde termina, se for direta? Se for indireta, posso retirar o número da página?
3	Faltou informar o número da página desta citação direta, se possível...
4	Citação direta ou indireta?
5	Seria possível informar o número da página?
6	Citação direta ou indireta?
7	Citação direta ou indireta?
8	Faltou informar o número da página
9	Citação direta ou indireta?
10	Faltou informar na lista de Referências
11	Na lista de Referências consta só GONÇALVES (2013). Então aqui seria 2012? Ou faltou informar a referência de 2013 na lista?
12	Faltou informar o número da página
13	Faltou informar o ano
14	No corpo do texto está ao contrário: CARVALHO E FILHO. Qual a forma correta? Ah... no corpo do texto foi mencionado o ano de 2008. Faltou informar aqui, não foi? É 2008 mesmo?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Portanto, conforme apresentado por meio dos Quadros 10 e 11, respectivamente, houve um total de 21 comentários relacionados, especificamente, a questões de *layout* da D1; e 14 comentários que se referem a questões de *layout* da D2.

Nessa perspectiva, pensar no funcionamento discursivo dos comentários da revisão relacionados a questões de *layout* nos remete às reflexões que estamos construindo ao longo da escrita desta dissertação, no sentido de problematizar o percurso de entrada do pesquisador em formação na ordem do discurso acadêmico-universitário e os impasses que são inerentes a esse percurso.

Além disso, de certo modo, abordar questões relacionadas ao *layout* das dissertações analisadas nos remete, também, às condições de produção de um texto acadêmico-universitário, conforme abordamos no Capítulo 2 desta pesquisa. Isso porque estamos considerando que a escrita de textos do gênero dissertação de mestrado segue as orientações de determinados manuais de normatizações, bem como as exigências institucionais da universidade a qual se vinculam.

No que se refere a essas questões, considerando a posição-sujeito na qual a revisora está engajada, podemos inferir que nessas intervenções que remetem à formatação dos textos analisados – que aqui chamamos de aspectos relacionadas ao *layout* dos textos – há uma memória discursiva sobre saberes sobre a ABNT, bem como em aspectos textuais, uma vez que, tendo em vista a perspectiva a partir da qual a revisora anuncia (posição-sujeito da revisora), a FD acadêmico-universitária, em jogo na revisão, regula, em certa medida, o que pode ou não ser dito.

Isto posto, fomos instigadas a problematizar outro aspecto relacionado ao funcionamento discursivo dos comentários da revisão que nos chamou a atenção: o uso de metáforas. Diante disso, instigou-nos problematizar a recorrência de situações em que o funcionamento discursivo dos comentários da revisão teve metáforas implicadas, haja vista seus possíveis efeitos de sentido. No intuito de evidenciar esses comentários, elaboramos os Quadros 12 e 13, apresentados a seguir:

Quadro 12 - Apontamento(s) feito(s) pela revisão a partir do uso de metáforas – D1

Sq.	Apontamento(s) feito(s) pela revisão
1	Essa frase ficou solta ...
2	Sugiro clarear as ideias. Você quis dizer sobre passar a rotina semanal às famílias?
3	Acho que vale a pena melhorar o enlace entre as suas ideias e as do autor...

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022, grifos nossos).

Quadro 13 - Apontamento(s) feito(s) pela revisão a partir do uso de metáforas – D2

Sq.	Apontamento(s) feito(s) pela revisão com o uso de metáforas – D2
1	Acho que vale a pena melhorar o gancho das suas palavras com as do autor...
2	Parece que ficou solta essa parte...

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022, grifos nossos).

Diante do que nós apresentamos por meio dos Quadros 12 e 13, podemos dizer que em ambas as dissertações que compõem o *corpus* foram feitos cinco apontamentos, no total, que se valeram do emprego de metáforas, sendo três apontamentos encontrados na D1 e dois apontamentos na D2.

No primeiro comentário feito na D1 (Quadro 12, linha 1) – “*Essa frase ficou solta...*” (grifo nosso), assim como no segundo comentário listado no Quadro 13, linha 2, que diz: “*Parece que ficou solta essa parte...*”, os apontamentos da revisão se valeram da palavra “solta”, no sentido figurado. No primeiro comentário na D2 (Quadro 13, linha 1), aqui transcrito: “*Acho que vale a pena melhorar o gancho das suas palavras com as do autor...*” (grifo nosso), podemos observar que no uso da palavra “gancho” também temos uma metáfora implicada.

Já nas linhas 2 e 3, do Quadro 12, aqui transcritas, respectivamente, “*Sugiro **clarear** as ideias. Você quis dizer sobre passar a rotina semanal às famílias?*” (grifo nosso), e “*Acho que vale a pena melhorar o **enlace** entre as suas ideias e as do autor...*” (grifo nosso), as palavras “clarear” e “enlace” parecem terem sido utilizadas no sentido figurado, ou seja, para além do sentido próprio. Assim, temos, nessas situações, a implicação de metáforas nesses apontamentos feitos pela revisão.

Diante disso, fomos instigadas a refletir sobre o funcionamento discursivo de uma metáfora. Consideramos que, quando usamos uma metáfora, pensamos que aquele a quem nos endereçamos compartilha conosco um campo de sentidos que faz com que a metáfora ganhe efeitos de sentido – afinal, uma metáfora só produz sentidos se o campo de sentidos estiver compartilhado.

Portanto, considerando, especialmente, os comentários em que há uma metáfora implicada, apresentados por meio dos Quadros 12 e 13, podemos inferir, com base em nosso gesto de interpretação, analisando as práticas desta pesquisadora como revisora, que o uso de metáforas nesses comentários da revisão pode ser considerado como uma estratégia da revisora para que, por meio de um apontamento, fosse dada oportunidade para que os informantes da pesquisa se voltassem para aqueles pontos específicos do texto.

Podemos inferir, também, que esses apontamentos, em específico, podem apontar para possíveis dificuldades de reposicionamentos dos informantes da pesquisa em relação às vozes de outros autores. Além disso, no âmbito dos aspectos de coesão e de coerência, esses apontamentos podem apontar para uma possível dificuldade dos informantes da pesquisa em recuperarem as ideias principais do texto lido. Ademais, os apontamentos que aqui enfocamos podem (de)flagrar o desejo da revisora de que os informantes da pesquisa buscassem argumentos que articulassem melhor as suas ideias às dos autores que compõem o referencial da sua pesquisa; ou se aprofundassem no desenvolvimento de algum tipo de argumentação (já que uma dissertação de mestrado é um texto argumentativo e persuasivo, por excelência). Com isso, consideramos que os efeitos dos comentários feitos pela revisão podem, além de marcar um indício de subjetividade, podem permitir flagrar uma tomada de posição (de)flagrada pelo comentário da revisão; visto de outro modo, podem ter o efeito de instigar os informantes da pesquisa a costurarem o discurso acadêmico-universitário, no sentido formal.

Além disso, a metáfora, no interior de sua prática, leva à consideração do equívoco, ou seja, à falha constitutiva da língua. A metáfora é, portanto, suporte analítico de base, e as relações que ela estabelece nos remetem à configuração de uma FD heterogênea, pois a polissemia é constitutiva de seu funcionamento. No âmbito das FD acadêmico-universitárias,

quando se concebe as formas de controle da interpretação, há uma memória discursiva sobre apropriação dos sentidos que podem ser produzidos pela metáfora. Isso acaba por afetar a própria tessitura do texto acadêmico-universitário, que, por sua vez, pode comportar diferentes posição-sujeito. Assim, isso nos leva a inferir que as formulações que a revisora produz fazem trabalhar discursividades permeadas por pré-construídos de diferentes ordens durante a revisão, justamente por conta da FD acadêmico-universitária que regula o que é da ordem do que pode ser dito ou não.

Nessa perspectiva, isso nos permite perceber o engajamento da revisora com os textos analisados, haja vista os modos de dizer próprios da revisora, especialmente, quando são utilizadas determinadas palavras ou nomenclaturas – como “gancho”, “enlace”. De certa forma, o uso dessas palavras ou nomenclaturas parece ser naturalizado para a revisora. Temos, assim, um saber que se historiciza, em termos das trajetórias de sentido que busca produzir a identificação dos que escrevem a dissertação com o seu texto.

Logo, para além da interdiscursividade que se faz presente na escrita destes textos, isso nos remete à textualização do político, que tem relação com a dispersão de vozes de outros autores e de sentidos, que precisam ser administrados, a ponto de constituir um efeito de unidade. Ademais, considerando o percurso de negociações que emerge da prática discursiva acadêmico-universitária, e partindo do pressuposto de que há uma divisão desigual de sentidos na prática discursiva de uma escrita nesses moldes, compreendemos que esses apontamentos que se valeram de metáforas podem ter relação com essa desigualdade de sentido que se desvela na administração de vozes que compõem um texto acadêmico-universitário.

Findada essa discussão, fomos instigadas a privilegiar os apontamentos da revisão feitos por meio de sugestões relacionadas, especificamente, a repetições. Assim, neste ponto da análise, interessa-nos olhar, especialmente, para a recorrência de comentários feitos pela revisão que assinalam questões relacionadas a sugestões.

Primeiramente, tratamos dos apontamentos relacionados a repetições, em que a revisora sugere que o informante as evite ou que ele reveja determinado ponto do texto em que possa haver repetição de palavras ou de expressões em frases próximas. Por meio dos Quadros 14 e 15, a seguir, apresentamos os comentários que foram elaborados pela revisora nessa perspectiva:

Quadro 14 - Apontamento(s) feito(s) pela revisão com sugestões relacionadas a repetições – D1

Sq.	Apontamento(s) feito(s) pela revisão
1	Sugiro evitar a repetição de “tece”

2	Sugiro evitar a repetição de “refletir”
3	Ver repetição . Qual devo manter?
4	Sugiro evitar a repetição , se possível
5	SUGIRO EVITAR A REPETIÇÃO
6	Que tal “investigarmos” ou “averiguarmos”? Para evitar repetição ...
7	Essa ideia pode ficar vaga para o leitor. Sugiro complementar.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022, grifos nossos).

Quadro 15 - Apontamento(s) feito(s) pela revisão com sugestões relacionadas a repetições – D2

Sq.	Apontamento(s) feito(s) pela revisão
1	Sugiro evitar a repetição (vistos... vê). Seria possível informar um sinônimo?
2	Sugiro evitar a repetição de “diversos”, a não ser que seja intencional...
3	Sugiro evitar a repetição (“vê-se”... “ao se verem”), a não ser que foi intencional
4	Ficou um pouco repetitivo . Se for possível, tente ajustar...
5	Seria possível evitar a repetição ?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022, grifos nossos).

Diante dessas formulações apresentadas por meio dos Quadros 14 e 15, percebemos que foram feitos sete apontamentos com teor sugestivo relacionado a repetições na D1 e cinco apontamentos com esse mesmo teor, na D2. O verbo “sugirir” na primeira pessoa do singular (*sugiro*) é recorrente em cinco dos sete comentários feitos na D1, e em três dos cinco comentários feitos na D2.

Do ponto de vista gramatical, os apontamentos listados por meio dos Quadros 14 e 15, respectivamente, foram feitos na forma de frases e de orações que se estruturaram no modo imperativo. A recorrência do verbo “sugirir” nos apontamentos da revisão nos possibilita inferir que há, de certo modo, uma modalização nos comentários feitos pela revisão.

Para além da modalização, no âmbito das FD acadêmico-universitárias, considerando que há uma interdiscursividade que circula em relação à apropriação dos sentidos do texto acadêmico-universitário, vislumbramos, por meio da recorrência desses apontamentos da revisão com teor sugestivo, modos de dizer próprios da revisora, materializado nos apontamentos que se valeram do “sugirir”.

Podemos inferir, também, que esses apontamentos podem ter o intuito de sugerir (de fato) ou de orientar o informante da pesquisa a evitar a repetição pura e simples de uma mesma palavra ou expressão, da mesma forma remissiva, em frases muito próximas umas das outras, e melhorar a coesão referencial e a coesão sequencial do texto. Compreendemos, também, que a utilização do verbo “sugirir” parece ser naturalizada para a revisora, haja vista a recorrência de apontamentos da revisão que se valeram desse verbo em ambos os textos analisados.

Ademais, chamamos a atenção para a discursividade permeada pelas vozes dos pré-construídos e da memória discursiva em funcionamento nas formulações feitas pela revisora, sobre evitar a repetição de palavras ou de expressões em frases muito próximas. Para além disso, compreendemos que essa discursividade é circunscrita também ao discurso escolar. Desse modo, isso nos leva a inferir que, sob o ponto de vista da revisora, um texto acadêmico-universitário, para ser legitimado academicamente, deve apresentar certa variedade vocabular. Assim, além da inscrição das formulações produzidas pela revisora no funcionamento do interdiscurso que se constitui pelo saber da ordem textual, consideramos que há uma perspectiva da qual a revisora anuncia (posição-sujeito), na qual a revisora, estando às voltas com a revisão dos textos analisados, parece estar afeita à FD acadêmico-universitária e a distintas memórias discursivas.

Ainda numa discussão sobre a recorrência do uso do verbo “sugerir” em certos apontamentos feitos pela revisão, destacamos o seguinte comentário feito na D2: “*Essa ideia pode ficar vaga para o leitor. Sugiro complementar*”. Neste comentário, além do uso do verbo “sugerir” (na forma *sugiro*), chamou-nos a atenção a possibilidade de inferir que esse apontamento pode constituir-se como uma forma de convite que a revisora faz ao informante da pesquisa para que ele pense nos efeitos de sentido que determinado ponto do texto pode suscitar em diferentes leitores. Nesse sentido, as sugestões feitas nos comentários podem surtir o efeito de um convite ao informante – convite feito da posição de revisora, a quem, minimamente, é suposto um saber.

Assim, inferimos que, do ponto de vista da revisora, pode estar sendo apresentada uma sugestão para que o informante complemente a ideia de determinado ponto do texto. Nessa perspectiva, findada essa discussão, ainda instigadas a pensar na modalização dos comentários feitos pela revisão, tal qual como assinalamos anteriormente, julgamos importante refletir, também, sobre o uso do verbo “achar”, uma vez que identificamos a recorrência de apontamentos da revisão que se valeram desse verbo, tanto na D1 quanto na D2:

Quadro 16 - Apontamento(s) feito(s) pela revisão com uso do verbo “achar” – D1

Sq.	Apontamento(s) feito(s) pela revisão
1	Acho que faltou fechar as aspas aqui em “materiais”, não é?
2	Acho que temos que retirar esse “e”. Você quis dizer que esse percentual de 42,5% era em 2011, não é isso?
3	Acho que faltou uma palavra aqui. Seria “como já fora dito/mencionado”?
4	Acho que seria melhor “pudemos” (passado)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022, grifos nossos).

Quadro 17 - Apontamento(s) feito(s) pela revisão com uso do verbo “achar” – D2

Sq.	Apontamento(s) feito(s) pela revisão com o uso do verbo “achar” – D2
1	Acho que vale a pena melhorar o gancho das suas palavras com as do autor...
2	Acho que vale a pena melhorar o enlace entre as suas ideias e as do autor...
3	Acho que aqui seria uma vírgula, dando continuidade ao raciocínio que você vinha construindo... É isso?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022, grifos nossos).

A partir do que apresentamos por meio dos Quadros 16 e 17, verificamos que foram realizados quatro apontamentos na D1 que se valeram do verbo “achar”, conjugado na forma “acho” (primeira pessoa do singular), e três apontamentos na D2, nessa mesma perspectiva.

Podemos inferir, com base em nosso gesto de interpretação, que a modalização dos comentários da revisão podem constituir-se como um modo de dizer que retrata o ponto de vista da revisora, tendo como recorrência o verbo “achar”, conjugado na primeira pessoa do singular: *acho*. Esse modo de dizer nos leva a inferir, também, que a revisora pode se colocar numa determinada posição, que lhe possibilitaria escrever determinados dizeres modalizados, haja vista as condições de produção dos comentários feitos pela revisão. Esses comentários, a nosso ver, dizem da posição-sujeito da revisora de textos e podem ser considerados como não assertivos.

A recorrência do verbo “achar” nos apontamentos feitos pela revisão, em ambos os textos analisados, leva-nos a considerar (tal como o fizemos anteriormente, quando nos remetemos ao verbo “sugerir”) os modos de dizer próprios da revisora, a interdiscursividade que se constitui por diversos saberes na revisão e a FD acadêmico-universitária que regula que a voz do pesquisador em formação deve estar “enganchada” ou “enlaçada” às vozes dos autores que compõem o referencial da pesquisa. Isso nos leva a inferir que, na perspectiva da revisora, a legitimação da escrita acadêmico-universitária está condicionada ao enlace entre a voz do pesquisador em formação e a voz desses autores. Assim, há uma memória discursiva sobre saberes da coesão, e regula que deve haver esse enlace, ou esse engajamento entre a voz daquele que escreve e a voz dos autores que compõem o referencial de uma pesquisa.

Nessa perspectiva, inferimos que, na maioria das vezes, a revisora, para fazer referência a um problema de estruturação textual, delimita a extensão do trecho focalizado por um comentário, por meio do qual se espera, a partir de seu imaginário, que o informante da pesquisa costure melhor ou desenvolva de forma mais aprofundada mecanismos de coesão em certos pontos de seu texto. Os comentários com o teor sugestivo – tal qual tratamos aqui – têm um funcionamento discursivo voltado para uma indicação, de modo a chamar, a nosso ver, a atenção para problemas que ocorrem para além dos limites da frase – a exemplo da coesão.

Assim, isso nos leva a inferir que comentários com esse teor se prestam para fazer referência a problemas localizáveis na materialidade do texto, de forma indicativa e não invasiva.

A seguir, passamos a analisar os comentários da revisão que remetem a ideias inconclusivas, sob o ponto de vista da revisora. Portanto, neste momento da análise, interessamos focar os comentários que, sob a perspectiva da revisora, indicam pontos dos textos analisados que possuem ideias que não foram concluídas. Para dar a ver esses comentários, elaboramos os Quadros 18 e 19, apresentados a seguir:

Quadro 18 - Apontamento(s) feito(s) pela revisão para indicar ideias pontos do texto cujas ideias não foram concluídas – D1

Sq.	Apontamento(s) feito(s) pela revisão
1	Este trecho está com a ideia inconclusiva . Melhorar
2	Ideia inconclusiva

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022, grifos nossos).

Quadro 19 - Apontamento(s) feito(s) pela revisão para indicar ideias pontos do texto cujas ideias não foram concluídas – D2

Sq.	Apontamento(s) feito(s) pela revisão para indicar ideias pontos do texto cujas ideias não foram concluídas – D2
1	Parece que faltou alguma palavra aqui. A ideia não foi concluída

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022, grifos nossos).

Verificamos que foram feitos dois apontamentos da revisão na D1 e um apontamento na D2, cujos funcionamentos discursivos estão relacionados a indicações de pontos do texto cujas ideias não foram concluídas, sob o ponto de vista desta pesquisadora como revisora.

No primeiro comentário listado no Quadro 18, linha 1, referente à D1, o apontamento da revisão indica que determinado trecho, sob a perspectiva da revisora, “*está com a ideia inconclusiva*” e, portanto, precisaria ser “melhorado”, como percebemos por meio do dizer “*Melhorar*”. Logo, inferimos que, do ponto de vista da revisora, aquele ponto específico do texto do informante não estava “bom” – estando em funcionamento aí uma memória discursiva sobre o que pode ser considerado como um “bom” texto acadêmico-universitário. No segundo comentário apresentado por meio do Quadro 19, linha 2, referente à D2, há os seguintes dizeres: “*Ideia inconclusiva*”. Já no único apontamento feito na D2 nesse mesmo sentido (linha 1, Quadro 19), além de dizer que, sob a perspectiva revisora, parece ter faltado alguma palavra em determinado ponto do texto do informante 2, em “*Parece que faltou alguma palavra aqui*”, a revisora complementa e finaliza o apontamento com a seguinte frase: “*A ideia não foi concluída*”.

Nessas situações, inferimos que esses comentários podem ser compreendidos como um modo de dizer próprio da revisora, no sentido de chamar a atenção dos informantes da pesquisa para determinados pontos do texto que, aos olhos da revisora, apresentavam ideias que não foram concluídas. Do ponto de vista gramatical, isso nos leva a inferir que a revisora pode estar partindo do pressuposto que considera a frase como um enunciado linguístico que possui um sentido completo. Dito de outro modo, isso nos remete a uma relação entre pré-construídos referentes à forma (coesão) e ao sentido (coerência).

Compreendemos, em um gesto de interpretação, que nesses apontamentos da revisão, o interdiscurso se constitui por saberes textuais (da ordem da coesão e da coerência), e que há uma memória discursiva em funcionamento nas formulações empreendidas pelas revisora sobre ideias com sentido “completo” expressas em um texto acadêmico-universitário. Podemos inferir também que, na perspectiva da revisora, aparentemente afeita com a FD acadêmico-universitária, para ela, parece estar naturalizado que a escrita acadêmico-universitária só é validada se as ideias ali apresentadas tiverem um sentido “completo”.

Tendo em vista o que abordamos até este ponto, no próximo item passamos a analisar o funcionamento discursivo das respostas e das reformulações apresentadas pelos informantes da pesquisa.

3.1.2 Funcionamento discursivo das respostas e das reformulações apresentadas pelos informantes da pesquisa

Conforme mencionamos anteriormente, para analisar o funcionamento discursivo das respostas e das reformulações apresentadas pelos informantes da pesquisa, consideramos que há discursividades permeadas pelos pré-construídos em jogo – haja vista os modos de dizer próprios dos informantes – bem como a posição-sujeito na qual os informantes estão engajados para se (re)posicionarem, quando convocados pela revisão. Assim, a escrita do presente tópico da pesquisa tem como foco a análise, ancorada em nosso gesto de interpretação, do funcionamento discursivo das respostas e das reformulações que os informantes da pesquisa fizeram aos apontamentos e/ou às correções e às marcas de revisão feitas em seus textos.

Para isso, inicialmente rastreamos a D1 e, em seguida, realizamos o mesmo procedimento com relação à D2. Para a melhor organização da escrita, elaboramos os Quadros 20 e 21, apresentados a seguir, no intuito de dar a ver os nossos levantamentos neste momento específico da análise do *corpus*.

Quadro 20 - Rastreamento inicial da D1

Sq.	Apontamento(s) feito(s) pela revisão	Respostas e reformulações apresentadas pelo Informante 1
1	Nas Referências foi listada somente uma obra de Bardin de 1977. Aqui seria 1977 ou faltou informar a obra de 1979?	1977.
2	Esta citação direta tem mais de 3 linhas. Portanto, o correto seria recuá-la. De acordo?	<i>Não, pode tirar esse trecho que eu tachei e deixa como indireta mesmo.</i>
3	Lá no Resumo, estes objetivos específicos foram enumerados. Sugiro fazermos o mesmo aqui. Concorda?	<i>Sim</i>
4	Na lista de Referências, o ano mencionado é 2016, e aqui está 2017. Qual o correto?	2017
5	Acho que faltou fechar as aspas aqui em “materiais”, não é?	<i>Verdade</i>
6	Sugiro evitar a repetição de “tece”	<i>Ok</i>
7	Acho que temos que retirar esse “e”. Você quis dizer que esse percentual de 42,5% era em 2011, não é isso?	<i>Sim</i>
8	Hum... mas não são duas concepções? Será que fica “estranho” colocarmos no plural ou você tem alguma sugestão?	<i>Pode colocar no plural, faltou concordancia rs.</i>
9	Sugiro evitar a repetição de “refletir”	<i>Ok</i>
10	Talvez fique melhor “grande”, em vez de “muita”	<i>Ok</i>
11	Estas aspas são do autor? Onde terminam?	<i>É uma citação dentro da fala da autora Meredieu, está com aspas, nesse caso coloco apenas uma aspa (‘), né? Ela fala a citação do autor RIOUX, Georges. Dessin et structure mentale, PUF, 1951. Não sei se fica melhor assim... separando as citações de ambos e colocar as respectivas referencias ou deixar como antes e colocar (RIOUX, 1951, p. 6 APUD MEREDIEU, 2006, p. 2) Você decide! Rs.</i>
12	Ver repetição. Qual devo manter?	<i>O primeiro.</i>
13	Seria possível informar o número da página desta citação direta?	<i>Sim. 143</i>
14	Não entendi se é um documento de 2001 ou de 2009. Esse documento consta na lista de Referências? Favor indicar...	<i>Ajustei as informações.</i>
15	Não seria melhor “concluíram” ou “chegaram à conclusão”?	<i>Sim</i>
16	Acho que faltou uma palavra aqui. Seria “como já fora dito/mencionado”?	<i>Exatamente, faltou, pode ser qualquer uma das duas.</i>
17	Faltou informar o número da página	<i>Ok! Acrescentei.</i>
18	Sugiro evitar a repetição, se possível	¹⁴
19	Faltou informar nas Referências	
20	Faltou informar nas Referências	<i>Acrescentei</i>
21	Tem esse “a” mesmo? Só há uma referência desse autor com o ano de 2013...	
22	Este trecho está com a ideia inconclusiva. Melhorar	<i>Verdade. Ajustei</i>
23	De que ano?	2020
25	Faltou informar a fonte.	<i>É que eu tinha falado no paragrafo que antecede, mas, já coloquei. Não tem número de página, por isso que coloquei S.P, sem página, não sei se é assim que coloca rs.</i>

¹⁴ O informante não respondeu a este comentário, em específico, mas realizou algum tipo de alteração no texto.

26	Ideia inconclusiva	<i>Verdade. Concluir o pensamento.</i>
27	Seria possível informar o número da página?	<i>Sim. 29!</i>
28	Tendo em vista que as laterais estão fechadas, entendo que é um quadro, e não uma tabela...	
29	Essa frase ficou solta...	<i>Verdade. Ajustei.</i>
30	Sugiro clarear as ideias. Você quis dizer sobre passar a rotina semanal às famílias?	
31	Acho que seria melhor “pudemos” (passado)	
32	SUGIRO EVITAR A REPETIÇÃO	
33	Que tal “investigarmos” ou “averiguarmos”? Para evitar repetição...	
34	Faltou informar a data de acesso	
35	No corpo do texto está 2017. Qual o correto?	<i>2017</i>
36	Faltou informar o número total de páginas da dissertação	
37	Qual o nome do autor?	
38	Para que esta referência fique completa, precisamos informar o número total de páginas da dissertação e a área do Mestrado.	
39	Esta referência está incompleta. Você tem mais informações sobre ela?	
40	Não entendi. Seria um trabalho acadêmico? Esta referência está incompleta...	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Em seguida, apresentamos, por meio do Quadro 21, os levantamentos referentes à D2.

Quadro 21 - Rastreamento inicial da D2

Sq.	Apontamento(s) feito(s) pela revisão	Respostas e reformulações apresentadas pelo Informante 2
1	Se tiver algum manual, modelo ou orientação específica da instituição de ensino que você queira compartilhar comigo, pode me enviar pelo WhatsApp, ok? Ou devo me atentar somente às normas da ABNT?	<i>Minhas faculdade não tem regras específicas, por isso, pode permanecer adstrita às da ABNT.</i>
2	Não seria melhor “PERCURSOS ACADÊMICO E PROFISSIONAL”?	<i>Sim, concordo. Muito obrigado. Pode deixar como você sugeriu.</i>
3	Essa ideia pode ficar vaga para o leitor. Sugiro complementar.	<i>Que tal colocarmos assim então “...com a linha de pesquisa a qual esta dissertação encontra-se vinculada.”</i>
4	Hum.. seria possível especificar o dia do início em 2017, assim como foi feito quando menciona o período de 2021? Achei que soou estranho dizer “entre os anos”... Enfim, seria possível melhorar?	<i>O dia do início é 01/01/2017. “... limitando-se, porém, ao período compreendido entre 01 de janeiro 2017 a 31 de julho de 2021.”</i>
5	Lendo este trecho separadamente, perceba que a ideia ficou um pouco vaga. Você consegue melhorar?	<i>Você tem razão, obrigado. Buscando responder esse problema, inicialmente, realizou-se um levantamento de pesquisas e estudos na forma de artigos científicos. Sendo que os artigos científicos recuperados foram limitados...</i>
7	Sugiro evitar a repetição (vistos... vê). Seria possível informar um sinônimo?	<i>Podemos colocar assim então</i>

		<i>“... cujos reflexos são manifestados no campo acadêmico, legal e jurisdicional, conforme se infere pelos resultados...”</i>
8	Não seria “nos” (ênfase nos cenários)?	<i>Sim, seria. Você tem razão. Muito obrigado.</i>
9	Hum. Não entendi. Um autor analisando o outro? Analisando a obra/o entendimento do outro? É isso? Sugiro clarear...	<i>Aaah sim... Pereira analisou a obra de Pastone e Marx.</i>
10	Seria uma citação direta ou indireta? Onde começa e onde termina, se for direta? Se for indireta, posso retirar o número da página?	<i>É indireta. Pode retirar o número da página.</i>
11	Não seria “advindo”, para concordar com “retrocesso”?	<i>Tem razão, concorda com o retrocesso mesmo.</i>
12	Sugiro evitar a repetição de “diversos”, a não ser que seja intencional...	<i>Tem razão. Podemos colocar assim, caso você não tenha sugestão melhor: “... que atrai uma pluralidade de pesquisadores e tem gerado diversos estudos e pesquisas sob ângulos e enfoques teóricos distintos.”</i>
13	Sugiro evitar a repetição (“vê-se”... “ao se verem”), a não ser que foi intencional	<i>Pode trocar o vê-se por nota-se que</i>
14	Faltou informar o número da página desta citação direta, se possível...	<i>Página 117.</i>
15	“deles” se refere a quê?	
16	O que “é um fator”? Você não se referia a “políticas públicas e legislações”?	<i>Na verdade eu escrevi errado. Coloque assim: “... legitimam a subordinação da educação à política e aos interesses do mercado, essa subordinação é um fator que contribui para a precarização do trabalho docente.”</i>
17	Será que esse “que” é realmente necessário aqui?	<i>Pode retirá-lo.</i>
19	Citação direta ou indireta?	<i>É indireta, se for o caso pode tirar a página.</i>
20	Seria possível informar o número da página?	<i>Página 04</i>
21	Citação direta ou indireta?	<i>Indireta, se for o caso pode tirar a página.</i>
22	Acho que vale a pena melhorar o gancho das suas palavras com as do autor...	<i>Não estou conseguindo pensar em uma ligação aqui. Se você conseguir, pode ficar livre para ajustar. Tá? Muito obrigado</i>
23	Parece que ficou solta essa parte...	<i>Você tem razão, pode tirar o trecho “e, especialmente, quanto à produtividade.” Devo ter digitado sem querer.</i>
24	Que tal “apontando para a” em vez de “pela”? Veja se é essa a ideia...	<i>Perfeito, pode realizar a alteração.</i>
25	Não seria “da” (ótica da saúde física e mental...)	<i>Sim, você tem razão. Pode colocar “da”</i>
26	Acho que vale a pena melhorar o enlace entre as suas ideias e as do autor...	<i>Coloque assim, por favor “... da profissão que “[...] deve ser desenvolvido pelos docentes em sala de aula, assim como não possuem relação com os conhecimentos adquiridos por estes profissionais ao longo de sua formação acadêmica” segundo Piovezan (2019, p.04).</i>
27	Citação direta ou indireta?	<i>Indireta, se for o caso pode retirar o número da página.</i>

28	Faltou informar o número da página	<i>Página 211</i>
29	Citação direta ou indireta?	<i>Indireta. Se for o caso, pode tirar o número da página.</i>
30	No início desta oração, sugiro acrescentar algum conectivo que relacione melhor essas citações.	<i>Entendi e concordo, podemos fazer assim “... 2020, p.06), além disso os professores tentam criar defesas para atenuar...”</i>
31	Qual? Evitar o “acima”	<i>A de FACCI et al 2018</i>
32	Não são duas conceituações?	<i>Sim, tem razão. Pode colocar no plural.</i>
33	Não seria “da”?	<i>Isso mesmo da prestadora e da contratante. Obrigado.</i>
34	Faltou informar na lista de Referências	<i>Muito obrigado, irei incluir depois. Pode colocar uma nota no final, pra mim? Muito obrigado</i>
35	Na lista de Referências consta só GONÇALVES (2013). Então aqui seria 2012? Ou faltou informar a referência de 2013 na lista?	<i>É só 2012. Eu digitei errado o 2013.</i>
36	Ficou um pouco repetitivo. Se for possível, tente ajustar...	<i>Podemos deixar assim “...(a partir de julgamentos ocorridos no TRT-3) sentenças e acórdãos de ações ajuizadas por....”</i>
37	Faltou fechar o parêntese...	<i>Fecha depois de “trabalho docente”)</i>
38	Faltou informar o número da página	<i>Não consegui o número da página, foi de um livro digitalizada ☹</i>
39	Parece que faltou alguma palavra aqui. A ideia não foi concluída	<i>Assim, as negociações podem se mostrar localizadas e restritas a um, ou algumas instituições específicas, atuando, portanto, como uma alternativa a fim de solucionar problemas relacionados à desunião e falta de adesão dos professores nas atividades sindicais.</i>
40	Acho que aqui seria uma vírgula, dando continuidade ao raciocínio que você vinha construindo... É isso?	<i>Pode colocar uma vírgula. Fica melhor.</i>
41	Seria “tem-se”?	<i>Exato, “tem-se”. Muito obrigado.</i>
42	Faltou informar o ano	<i>2016</i>
43	Seria possível evitar a repetição?	<i>Pode deixar assim dessa vez, foi proposital mesmo. hehe</i>
44	O que “Convergem”?	<i>Acho que ficaria melhor assim A passagem transcrita converge, em certo nível, com a argumentação...</i>
45	No corpo do texto está ao contrário: CARVALHO E FILHO. Qual a forma correta? Ah... no corpo do texto foi mencionado o ano de 2008. Faltou informar aqui, não foi? É 2008 mesmo?	<i>Isso mesmo 2008, e pode deixar como CARVALHO E FILHO (igual ta no corpo do texto)</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Após a tabulação dos levantamentos no rastreamento de ambas as dissertações, por meio dos Quadros 20 e 21, considerando as questões que estamos problematizando nesta pesquisa, passamos a abordar o funcionamento discursivo das respostas e das reformulações (ou não) apresentadas pelos Informantes 1 e 2. De acordo com os levantamentos da análise, chamou-nos a atenção, em um primeiro momento, a recorrência de certos modos de dizer próprios dos

informantes da pesquisa. Focamos, então, nosso olhar nessas questões, começando pelo funcionamento discursivo das respostas e das reformulações feitas pelo Informante 1.

3.1.3 Respostas e reformulações do Informante 1 aos apontamentos da revisão

As respostas e as reformulações que o Informante 1 realizou aos apontamentos feitos pela revisão em seu texto foram feitas, de um modo geral, por meio de frases curtas, conforme podemos observar por meio do Quadro 21. Além disso, houve apontamentos feitos pela revisão que não foram respondidos pelo Informante 1. Demos a ver essas situações por meio do Quadro 22, a seguir:

Quadro 22 - Apontamento(s) da revisão não respondido(s) pelo Informante 1

Sq.	Apontamento(s) feito(s) pela revisão	Respostas e reformulações apresentadas pelo Informante 1
1	Sugiro evitar a repetição, se possível	¹⁵
2	Faltou informar nas Referências	
3	Tem esse “a” mesmo? Só há uma referência desse autor com o ano de 2013...	
4	Tendo em vista que as laterais estão fechadas, entendo que é um quadro, e não uma tabela...	
5	Sugiro clarear as ideias. Você quis dizer sobre passar a rotina semanal às famílias?	
6	Acho que seria melhor “pudemos” (passado)	
7	SUGIRO EVITAR A REPETIÇÃO	
8	Que tal “investigarmos” ou “averiguarmos”? Para evitar repetição...	
9	Faltou informar a data de acesso	
10	Faltou informar o número total de páginas da dissertação	
11	Qual o nome do autor?	
12	Para que esta referência fique completa, precisamos informar o número total de páginas da dissertação e a área do Mestrado.	
13	Esta referência está incompleta. Você tem mais informações sobre ela?	
14	Não entendi. Seria um trabalho acadêmico? Esta referência está incompleta...	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Nesse sentido, o Quadro 22 nos mostra que um total de 14 apontamentos feitos pela revisão na D1 não foram respondidos pelo Informante 1. Neste ponto da discussão, cabe uma ressalva em relação ao comentário (linha 1, do referido quadro) em que revisora aponta: “*Sugiro evitar a repetição, se possível*”. Esclarecemos que nessa situação, em especial, o

¹⁵ O informante não respondeu a este comentário, em específico, mas realizou alterações no texto.

Informante 1, apesar de não responder, especificamente, a esse comentário, realizou algum tipo de alteração no seu texto. Essas alterações foram feitas pelo informante no seguinte ponto da D1, cuja versão inicial traz os seguintes dizeres (grifos nossos):

- EXCERTO D1 – V1

Com esta mandala, pode-se perceber as **variações** gráficas que podem **variar** de criança para criança, assim como de região para região, de acordo com a cultura em que as mesmas estão inseridas, porquanto “[...] crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. [...] Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas” (KRAMER, 2007, p. 15).

Então, a partir do apontamento feito pela revisão, no sentido de que o informante evitasse a repetição das formas *variações* e *variar*, para se (re)posicionar, o Informante 1 realizou alterações na redação de seu texto, suprimiu o verbo “variar” e inseriu o verbo “mudar”, passando o excerto à seguinte redação (grifos nossos):

- EXCERTO D1 – V2

Com esta mandala, pode-se perceber as **variações** gráficas que podem **mudar** de criança para criança, assim como de região para região, de acordo com a cultura em que as mesmas estão inseridas, porquanto “[...] crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. [...] Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas” (KRAMER, 2007, p. 15).

Dito isso, pensando no funcionamento discursivo dessas reformulações apresentadas pelo informante da pesquisa, consideramos que mesmo que o Informante 1 não tenha respondido ao comentário da revisão, ele atendeu ao que foi indicado no comentário, realizando alterações na materialidade de seu texto.

Portanto, excetuando-se esse comentário que não foi respondido, porém, foi atendido, houve 13 comentários feitos pela revisora na D1 que não foram respondidos nem atendidos pelo Informante 1. A esse respeito, em situações como essa, em que os apontamentos da revisão simplesmente não foram respondidos pelos informantes da pesquisa, inferimos que a não realização de uma sugestão da revisão – que pode se dar, inclusive, recorrentemente – permite-nos apenas vislumbrar um indício ou não do quanto certos apontamentos da revisão engajam ou não o sujeito, haja vista a possibilidade de que o Informante 1 se engaje ou não a certas discursividades, bem como os modos de identificação em jogo na escrita.

Nessa linha de argumentação, passamos a observar os comentários que foram respondidos e os dizeres recorrentes nesses comentários. Analisando as respostas apresentadas pelo Informante 1, verificamos a recorrência de cinco afirmativas com a palavra “Sim”, conforme demonstramos por meio do Quadro 23, a seguir:

Quadro 23 - Recorrência da palavra “SIM” nas respostas e nas reformulações –
Informante 1

Sq.	Apontamento(s) feito(s) pela revisão	Respostas e reformulações apresentadas pelo Informante 1
1	Lá no Resumo, estes objetivos específicos foram enumerados. Sugiro fazermos o mesmo aqui. Concorda?	<i>Sim</i>
2	Acho que temos que retirar esse “e”. Você quis dizer que esse percentual de 42,5% era em 2011, não é isso?	<i>Sim</i>
3	Seria possível informar o número da página desta citação direta?	<i>Sim. 143</i>
4	Não seria melhor “concluíram” ou “chegaram à conclusão”?	<i>Sim</i>
5	Seria possível informar o número da página?	<i>Sim. 29!</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022, grifos nossos).

Essas situações, nas quais o informante da pesquisa informou como resposta a palavra “sim” – que, do ponto de vista gramatical, classifica-se como um advérbio que denota afirmação ou consentimento daquele que o escreve ou que o diz – levaram-nos a considerar que respostas com apenas “Sim” representam frases afirmativas e que se trata de respostas curtas, em que o informante da pesquisa respondeu objetivamente ao que foi perguntado a ele.

Em duas das cinco respostas analisadas, o informante acrescentou ao “sim” a informação que foi solicitada pela revisora: “*Sim. 143*” e “*Sim. 29*” – para se referir a numerações de páginas que deveriam ser informadas no texto do informante, na perspectiva da revisora. Deprendemos, portanto, que no contexto em que esses comentários foram feitos, por tratar-se da revisão de um texto acadêmico-universitário, o campo de sentidos compartilhado pela revisora e pelo informante tem como embasamento, no que se refere a questões de *layout* (tratadas ao longo desta dissertação), especialmente, à formatação do texto. Isso porque, de acordo com a norma NBR 10520, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), em citações diretas curtas, quando se utiliza as mesmas palavras do autor, sem modificações, “É essencial inserir o sobrenome do autor, o ano de publicação e o número da página. A citação direta curta é composta de até 3 linhas e deve estar entre aspas no texto” (ABNT, 2022, n.p.).

Em outros casos, o informante respondeu com a palavra “ok”, como demonstramos por meio do Quadro 24, a seguir:

Quadro 24 - Recorrência da palavra “OK” nas respostas e nas reformulações –
Informante 1

Sq.	Apontamento(s) feito(s) pela revisão	Respostas e reformulações apresentadas pelo Informante 1
1	Sugiro evitar a repetição de “tece”	<i>Ok</i>
2	Sugiro evitar a repetição de “refletir”	<i>Ok</i>
3	Faltou informar o número da página	<i>Ok! Acrescentei.</i>
4	Talvez fique melhor “grande”, em vez de “muita”	<i>Ok</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Por meio do Quadro 24, percebemos que três (das quatro) respostas apresentadas pelo Informante 1 se valeram apenas da “Ok”, que vem da expressão da língua inglesa “*oll korrekt*”, que quer dizer “*tudo certo, correto*”. Além disso, em uma resposta, o informante apresentou, após “Ok!”, a palavra “*Acrecentei*” (linha 3, Quadro 24). Depreendemos que o verbo “acrescentar” (conjugado na forma *acrescentei*) pode ter sido utilizado pelo informante para reforçar que ele mesmo realizou o acréscimo da informação solicitada pela revisão, no corpo do texto. Em todas as quatro respostas que se valeram da palavra “Ok”, o próprio informante realizou as alterações sugeridas em seu texto.

Em outras situações, apresentadas por meio do Quadro 25, a seguir, verificamos a recorrência de quatro respostas com a palavra “verdade”:

Quadro 25 - Recorrência da palavra “Verdade” nas respostas e nas reformulações - Informante 1

Sq.	Apontamento(s) feito(s) pela revisão	Respostas e reformulações apresentadas pelo Informante 1
1	Acho que faltou fechar as aspas aqui em “materiais”, não é?	<i>Verdade</i>
2	Este trecho está com a ideia inconclusiva. Melhorar	<i>Verdade. Ajustei</i>
3	Ideia inconclusiva	<i>Verdade. Concluir o pensamento.</i>
4	Essa frase ficou solta...	<i>Verdade. Ajustei.</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022, grifos nossos).

Na perspectiva gramatical, a palavra “verdade” classifica-se como um substantivo feminino. Pensando nos efeitos de sentido dessa palavra, inferimos que ela pode ganhar diferentes significados, de acordo com a situação ou com os sujeitos envolvidos no discurso. Ademais, no campo de estudos da Ciência e da Psicanálise, o conceito de verdade ganha diferentes discussões. Porém, nos atemos, neste momento, em analisar o funcionamento discursivo das respostas do informante da pesquisa, e isso nos leva a inferir que há um funcionamento de discurso que se repete, com a palavra “verdade” ali implicada.

O Informante 1 acrescenta, ainda, o que nos parece complementações às suas respostas, em: “*Verdade. Ajustei*” – por duas vezes, em pontos diferentes do texto (linhas 2 e 4, do Quadro 25). Além disso, para responder ao apontamento em que a revisora pontua apenas “*Ideia inconclusiva*”, o informante responde “*Verdade. Concluir o pensamento*” (linha 3, do Quadro 25). Nesse caso, em específico, chamou-nos a atenção a palavra “*Concluir*” (verbo no infinitivo), uma vez que, na materialidade do texto, o informante realizou algum tipo de alteração em seu texto e concluiu a ideia, conforme apontado pela revisora.

Portanto, inferimos que a ocorrência seria “concluí”, e não “concluir”, pois o próprio informante realizou a conclusão das ideias apresentadas naquele ponto do texto. Além disso, do ponto de vista subjetivo, isso nos leva a inferir que essa situação pode indicar uma vontade que o Informante 1 tinha de que a revisora fizesse a correção.

Esse deslizamento de ocorrência da palavra “concluir” para “concluí”, conforme o nosso gesto de interpretação, permite-nos trabalhar com o efeito de sentido de que poderia haver aí uma tomada de posição do Informante 1 frente à perspectiva de a revisora poderia proceder à feitura da correção.

Ademais, conforme aprofundamos adiante, essa situação pode (de)flagrar um possível equívoco indicador da subjetividade em jogo na escrita.

Outra recorrência que nos chamou a atenção foi a de respostas por meio de frases curtas e estruturadas por apenas uma palavra, escritas pelo Informante 1 na D1, conforme ilustramos por meio do Quadro 26:

Quadro 26 - Recorrência de frases curtas nas respostas e nas reformulações – Informante 1

Sq.	Apontamento(s) feito(s) pela revisão	Respostas e reformulações apresentadas pelo Informante 1
1	Nas Referências foi listada somente uma obra de Bardin de 1977. Aqui seria 1977 ou faltou informar a obra de 1979?	<i>1977.</i>
2	Na lista de Referências, o ano mencionado é 2016, e aqui está 2017. Qual o correto?	<i>2017</i>
3	Faltou informar nas Referências	<i>Acrescentei</i>
4	De que ano?	<i>2020</i>
5	No corpo do texto está 2017. Qual o correto?	<i>2017</i>
6	Ver repetição. Qual devo manter?	<i>O primeiro.</i>
7	Não entendi se é um documento de 2001 ou de 2009. Esse documento consta na lista de Referências? Favor indicar...	<i>Ajustei as informações.</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

O que percebemos, por meio do Quadro 26, é que o informante atendeu, de forma pontual e objetiva, por meio de respostas curtas, ao que foi apontado pela revisão, a partir dos seguintes dizeres: “1977”, “2017”, “Acrescentei”, “2020”, “2017”, “O primeiro” e “Ajustei as informações” (linhas 1 a 7, do Quadro 26, respectivamente). A partir disso, notamos que as respostas que se referem a anos específicos atenderam diretamente ao que foi apontado pela revisão, enquanto a resposta “Acrescentei” teve o mesmo funcionamento, uma vez que o informante, de fato, acrescentou o que foi solicitado em seu texto, informando, na lista de referências, uma obra que não constava.

Já em outros pontos do texto, apresentados por meio do Quadro 27, observamos a recorrência de respostas do Informante 1 com o uso da palavra “pode”.

Quadro 27 - Recorrência da palavra “pode” nas respostas e nas reformulações –
Informante 1

Sq.	Apontamento(s) feito(s) pela revisão	Respostas e reformulações apresentadas pelo Informante 1
1	Esta citação direta tem mais de 3 linhas. Portanto, o correto seria recuá-la. De acordo?	<i>Não, pode tirar esse trecho que eu tachei e deixa como indireta mesmo.</i>
2	Hum... mas não são duas concepções? Será que fica “estranho” colocarmos no plural ou você tem alguma sugestão?	<i>Pode colocar no plural, faltou concordancia rs.</i>
3	Acho que faltou uma palavra aqui. Seria “como já fora dito/mencionado”?	<i>Exatamente, faltou, pode ser qualquer uma das duas.</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022, grifos nossos).

A palavra “pode”, do verbo “poder”, no nosso entendimento, produz o efeito de ter sido usada pelo informante para escrever respostas que abrem possibilidades e que acrescentam algumas informações para atender, pontualmente, àqueles comentários feitos pela revisora. Em “*Pode colocar no plural, faltou concordancia rs*”, o informante finaliza a frase com o termo “rs”, utilizado comumente para expressar risos ou contentamento diante de alguma situação que é posta em cena na e pela materialidade. A esse respeito, Ribeiro (2008) contribui com a nossa discussão, argumentando que

No livro sobre os chistes, Freud fala do riso do paciente quando a interpretação do analista vai ao encontro do material inconsciente. Como se, pego em flagrante, não tivesse palavras para recobrir esta descoberta. Seu consentimento é expresso pelo riso, mesmo que seu conteúdo não o justifique (RIBEIRO, 2008, p. 109).

Compreendemos, a partir dessas considerações, que o riso tem um caráter interessante, pois pode ser uma estratégia subjetiva ou pode ter um caráter modalizador; pode, também, em certa medida, ter o efeito de suavizar um discurso, dentre outras possibilidades.

Já na resposta (linha 3, do Quadro 27), “*Exatamente, faltou, pode ser qualquer uma das duas*”, o informante inicia a frase com a palavra “*Exatamente*”, que, do ponto de vista gramatical classifica-se como um advérbio de modo.

De todo modo, inferimos que os dizeres “*Exatamente*” e “*Verdade*” denotam uma aquiescência do Informante 1 ao que o outro (a revisora) está apontando. “*Exatamente*”, inclusive, parece produzir um efeito de sentido de que o comentário da revisão coincide completamente com o que o informante teria tido a intenção de escrever. Nesse sentido, parece

haver uma ilusão subjetiva que sustenta um imaginário de que o outro (neste caso, a revisora) supostamente detém o saber sobre o que falta ao sujeito.

Além disso, o informante concorda com o apontamento da revisão, afirmando que “*faltou*” uma palavra em determinado ponto do texto e que poderia ser acrescentada em seu texto qualquer uma das palavras sugeridas pela revisora, afirmando: “*pode ser qualquer uma das duas*”.

Em outras situações discursivas – que foram pouco recorrentes na D1 – o informante elaborou respostas mais extensas. Além de nos chamar a atenção a pouca recorrência de respostas desse tipo, notamos, em comum nessas respostas, o uso da expressão “*não sei*”:

Quadro 28 - Recorrência da expressão “*não sei*” nas respostas e nas reformulações – Informante 1

Sq.	Apontamento(s) feito(s) pela revisão	Respostas e reformulações apresentadas pelo Informante 1
1	Estas aspas são do autor? Onde terminam?	<i>É uma citação dentro da fala da autora Meredieu, está com aspas, nesse caso coloco apenas uma aspa (‘), né? Ela fala a citação do autor RIOUX, Georges. Dessin et structure mentale, PUF, 1951. Não sei se fica melhor assim... separando as citações de ambos e colocar as respectivas referencias ou deixar como antes e colocar (RIOUX, 1951, p. 6 APUD MEREDIEU, 2006, p. 2) Você decide! Rs.</i>
2	Faltou informar a fonte.	<i>É que eu tinha falado no paragrafo que antecede, mas, já coloquei. Não tem número de página, por isso que coloquei S.P, sem página, não sei se é assim que coloca rs.</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022, grifos nossos).

Nesses casos, inferimos que o uso da expressão “*não sei*” em meio às respostas do Informante 1 (linhas 1 e 2, do Quadro 28) parece denotar a dúvida do informante ou sua incerteza diante da resposta que foi ele mesmo apresentou. Interessante observar também que ambas as respostas foram finalizadas com o termo “*rs*”. Além disso, essa aparente assunção de um não saber apresentou-se como recorrente nas respostas que o Informante 1 apresentou para atender a apontamentos feitos pela revisão relacionados, especificamente, a questões de *layout* do texto. Isso nos leva a inferir que esse modo de se (re)posicionar pode apontar para uma não subordinação do Informante 1 às normas da ABNT. Ademais, podemos inferir essa não subordinação, do ponto de vista subjetivo, pode indicar uma não aceitação desse informante em se inscrever no discurso-acadêmico-universitário.

Diante disso, privilegiamos considerar, conforme anunciamos anteriormente, as condições de produção (PÊCHEUX, 1993) a partir das quais o discurso analisado foi produzido. Temos, nessa perspectiva, um texto acadêmico-universitário do gênero dissertação de mestrado,

escrito com um fim específico: o de ser lido, revisado e avaliado. Assim sendo, a escrita da D1 foi elaborada a partir da imagem que o Informante 1 faz das expectativas de revisão e de avaliação definidas pela academia, por meio do lugar institucionalmente marcado pela figura do orientador e do revisor de textos, haja vista as formações imaginárias (PÊCHEUX, 1993) que atravessam a escrita de um texto acadêmico-universitário.

Assim, as respostas e as reformulações apresentadas pelo Informante 1 nos encaminham para os modos de dizer próprios desse informante, e esses modos de dizer, em termos de pré-construídos, geram a posição-sujeito, ou seja, a perspectiva da qual esse informante enuncia. Tendo em vista, ainda, as condições de produção desses modos de dizer, vislumbramos o Informante 1 como um sujeito pulsional, na condição de um pesquisador em formação que, estando às voltas com a escrita de um texto acadêmico-universitário do gênero dissertação de mestrado, usa certas nomenclaturas e expressões para se (re)posicionar, quando convocado a realizar (re)escritas e reformulações a correções e a marcas de revisão.

Findando essa discussão, consideramos que a interdiscursividade que está em jogo no funcionamento discursivo das respostas e das reformulações apresentadas pelo Informante 1 se constitui por distintos saberes. Com isso, essas discursividades resvalam em modos de dizer próprios desse informante – conforme evidenciamos por meio dos Quadros 22 a 28, apresentados no decorrer da escrita do presente subitem. Esses dizeres se valeram, de um modo geral, de frases curtas, da expressão “*não sei*” e das palavras “*sim*”, “*ok*”, “*verdade*” e “*pode*”.

Essas discursividades e esses modos de se (re)posicionar do Informante 1 nos permitem perceber o modo singular como esse informante se engajou na (re)escrita do seu texto, especialmente durante o momento em que o texto estava sendo revisado, pois há em jogo, durante todo esse percurso, uma FD que regula o que pode ou não ser dito no texto.

Tendo sido abordadas as recorrências que observamos na D1, passamos a focar o funcionamento discursivo das respostas e das reformulações do Informante 2.

3.1.4 Respostas e reformulações do Informante 2 aos apontamentos da revisão

O primeiro aspecto recorrente nas respostas do Informante 2 e que nos chamou a atenção foi o uso da expressão “*tem razão*”:

Quadro 29 - Recorrência da expressão “tem razão” nas respostas e nas reformulações – Informante 2

Sq.	Apontamento(s) feito(s) pela revisão	Respostas e reformulações apresentadas pelo Informante 2
1	Lendo este trecho separadamente, perceba que a ideia ficou um pouco vaga. Você consegue melhorar?	<i>Você tem razão, obrigado.</i> <i>Buscando responder esse problema, inicialmente, realizou-se um levantamento de pesquisas e estudos na forma de artigos científicos. Sendo que os artigos científicos recuperados foram limitados...</i>
2	Não seria “nos” (ênfase nos cenários)?	<i>Sim, seria. Você tem razão. Muito obrigado.</i>
3	Não seria “advindo”, para concordar com “retrocesso”?	<i>Tem razão, concorda com o retrocesso mesmo.</i>
4	Sugiro evitar a repetição de “diversos”, a não ser que seja intencional...	<i>Tem razão.</i> <i>Podemos colocar assim, caso você não tenha sugestão melhor: “... que atrai uma pluralidade de pesquisadores e tem gerado diversos estudos e pesquisas sob ângulos e enfoques teóricos distintos.”</i>
5	Parece que ficou solta essa parte...	<i>Você tem razão, pode tirar o trecho “e, especialmente, quanto à produtividade.” Devo ter digitado sem querer.</i>
6	Não seria “da” (ótica da saúde física e mental...)	<i>Sim sim, você tem razão. Pode colocar “da”</i>
7	Não são duas conceituações?	<i>Sim, tem razão. Pode colocar no plural.</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022, grifos nossos).

Analisando a primeira resposta do Informante 2 apresentada por meio do Quadro 29 (linha 1), na forma dos dizeres “*Você tem razão, obrigado. Buscando responder esse problema, inicialmente, realizou-se um levantamento de pesquisas e estudos na forma de artigos científicos. Sendo que os artigos científicos recuperados foram limitados...*”, inferimos que o informante, de início, ao afirmar “*Você tem razão, obrigado*”, (re)posiciona-se, concordando com o apontamento da revisão – e em seguida, inclusive, agradece à revisora, usando a expressão “*muito obrigado*”. Depois disso, o informante se (re)posiciona e apresenta uma versão (re)escrita daquele ponto de seu texto.

Na segunda resposta listada no Quadro 29 (linha 2): “*Sim, seria. Você tem razão. Muito obrigado*”, o informante inicia a resposta com a palavra “*Sim*”, que, sob a perspectiva gramatical, classifica-se como um advérbio, e exprime uma afirmação; em seguida, mais uma vez, o informante recorre à expressão “*tem razão*” e novamente agradece: “*Muito obrigado*”. Logo, nas linhas 1 e 2, do Quadro 29, houve a recorrência não só da expressão “*tem razão*”, mas também de um discurso da ordem de um agradecimento.

Na terceira resposta listada no Quadro 29, linha 3, o informante diz: “*Tem razão, concorda com o retrocesso mesmo*”, e na quarta resposta afirma: “*Tem razão. Podemos colocar assim, caso você não tenha sugestão melhor: ‘... que atrai uma pluralidade de pesquisadores e tem gerado diversos estudos e pesquisas sob ângulos e enfoques teóricos distintos’*”. Nessa

última resposta (linha 4, Quadro 29), o informante se (re)posiciona e (re)escreve aquele ponto específico do texto e o apresenta para a revisora, como uma possibilidade a ser alterada em seu texto.

Na quinta resposta (linha 5, Quadro 29) – “*Você tem razão, pode tirar o trecho “e, especialmente, quanto à produtividade.” Devo ter digitado sem querer*” – outra vez, o informante faz uso da expressão “*tem razão*” e, além disso, indica um trecho de seu texto que poderá ser retirado. Chamou-nos a atenção, também, o modo de se (re)posicionar do informante em “*Devo ter digitado sem querer*” – que, no nosso entendimento, pode (de)flagrar algo sobre a relação do Informante 2 com a escrita, que parece denotar certo cuidado com a escrita de sua dissertação de mestrado.

Em seguida, ambas as respostas (linhas 6 e 7, do Quadro 29, respectivamente) – “*Sim sim, você tem razão. Pode colocar “da”*” e “*Sim, tem razão. Pode colocar no plural*” – começam com a palavra “*Sim*”. Essas respostas também apresentam o verbo “poder” implicado nelas (*pode colocar*), sendo, portanto, algo que se repetiu.

Nessa linha de raciocínio, observamos que apenas um apontamento feito pela revisão não foi respondido pelo Informante 2, conforme damos a ver por meio do Quadro 30:

Quadro 30 - Apontamento não respondido pelo Informante 2

Sq.	Apontamento(s) feito(s) pela revisão	Resposta e/ou reformulação
1	“deles” se refere a quê?	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Anteriormente, ao analisarmos as respostas do Informante 1, verificamos que esse informante não respondeu a um total de 13 comentários feitos pela revisão. Já o Informante 2, por sua vez, não respondeu a apenas um comentário da revisão. Logo, presumimos que, nessas situações, não se configuram indícios do acirramento da tomada de posição dos informantes da pesquisa, pois entendemos que, naqueles pontos específicos dos textos, os informantes não se implicaram subjetivamente, de modo mais aparente, a ponto de haver algum desencadeamento na escrita.

Isto posto, outro aspecto que nos chamou a atenção, devido à sua recorrência nas respostas de reformulações apresentadas pelo Informante 2, foi o uso do verbo “poder” nas formas “pode” e “podemos”:

Quadro 31 - Recorrência do verbo “poder” nas respostas e nas reformulações – Informante 2

Sq.	Apontamento(s) feito(s) pela revisão	Respostas e reformulações apresentadas pelo Informante 2
1	Se tiver algum manual, modelo ou orientação específica da instituição de ensino que você queira compartilhar comigo, pode me enviar pelo WhatsApp, ok? Ou devo me atentar somente às normas da ABNT?	<i>Minhas faculdade não tem regras específicas, por isso, pode permanecer adstrita às da ABNT.</i>
2	Não seria melhor “PERCURSOS ACADÊMICO E PROFISSIONAL”?	<i>Sim, concordo. Muito obrigado. Pode deixar como você sugeriu.</i>
3	Sugiro evitar a repetição (vistos... vê). Seria possível informar um sinônimo?	<i>Podemos colocar assim então</i> <i>“... cujos reflexos são manifestados no campo acadêmico, legal e jurisdicional, conforme se infere pelos resultados...”</i>
4	Seria uma citação direta ou indireta? Onde começa e onde termina, se for direta? Se for indireta, posso retirar o número da página?	<i>É indireta.</i> <i>Pode retirar o número da página.</i>
5	Sugiro evitar a repetição (“vê-se”... “ao se verem”), a não ser que foi intencional	<i>Pode trocar o vê-se por nota-se que</i>
6	Será que esse “que” é realmente necessário aqui?	<i>Pode retirá-lo.</i>
7	Citação direta ou indireta?	<i>É indireta, se for o caso pode tirar a página.</i>
8	Citação direta ou indireta?	<i>Indireta, se for o caso pode tirar a página.</i>
9	Acho que vale a pena melhorar o gancho das suas palavras com as do autor...	<i>Não estou conseguindo pensar em uma ligação aqui.</i> <i>Se você conseguir, pode ficar livre para ajustar. Tá?</i> <i>Muito obrigado</i>
10	Que tal “apontando para a” em vez de “pela”? Veja se é essa a ideia...	<i>Perfeito, pode realizar a alteração.</i>
11	Citação direta ou indireta?	<i>Indireta, se for o caso pode retirar o número da página.</i>
12	Citação direta ou indireta?	<i>Indireta. Se for o caso, pode tirar o número da página.</i>
13	No início desta oração, sugiro acrescentar algum conectivo que relacione melhor essas citações.	<i>Entendi e concordo, podemos fazer assim</i> <i>“... 2020, p.06), além disso os professores tentam criar defesas para atenuar...”</i>
14	Faltou informar na lista de Referências	<i>Muito obrigado, irei incluir depois. Pode colocar uma nota no final, pra mim? Muito obrigado</i>
15	Ficou um pouco repetitivo. Se for possível, tente ajustar...	<i>Podemos deixar assim “...(a partir de julgamentos ocorridos no TRT-3) sentenças e acórdãos de ações ajuizadas por....”</i>
16	Acho que aqui seria uma vírgula, dando continuidade ao raciocínio que você vinha construindo... É isso?	<i>Pode colocar uma vírgula.</i> <i>Fica melhor.</i>
17	Seria possível evitar a repetição?	<i>Pode deixar assim dessa vez, foi proposital mesmo. hehe</i>
18	No corpo do texto está ao contrário: CARVALHO E FILHO. Qual a forma correta? Ah... no corpo do texto foi mencionado o ano de 2008. Faltou informar aqui, não foi? É 2008 mesmo?	<i>Isso mesmo 2008, e pode deixar como CARVALHO E FILHO (igual ta no corpo do texto)</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022, grifos nossos).

Notamos que o Informante 1, conforme evidenciamos anteriormente, também fez uso da palavra “pode”, do verbo “poder” em algumas respostas. Nesse sentido, reiteramos que, no nosso entendimento, o uso desse verbo pode abrir possibilidades para que a revisora intervenha no texto escrito pelo informante, bem como pode apontar para uma flexibilização quanto à escrita, aos moldes das sugestões da revisão.

Em outro ponto do texto, analisando as respostas no Informante 2, notamos o uso da interjeição “*Aaah*”:

Quadro 32 - Resposta do Informante 2, com uso de interjeição

Sq.	Apontamento(s) feito(s) pela revisão	Respostas e reformulações apresentadas pelo Informante 2
1	Hum. Não entendi. Um autor analisando o outro? Analisando a obra/o entendimento do outro? É isso? Sugiro clarear...	<i>Aaah sim...</i> <i>Pereira analisou a obra de Pastone e Marx.</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022, grifos nossos).

O que nos chamou a atenção ao analisarmos a resposta do Informante 2 é que o apontamento feito pela revisão também se iniciou com uma interjeição – “**Hum**”. Em um gesto de interpretação, podemos inferir que, do ponto de vista subjetivo, o informante pode ter sido capturado pela discursividade em funcionamento a partir das formulações que a revisora produz, que se valeu de uma interjeição, e pode ter se identificado com essa discursividade.

Em outros pontos do texto, o informante apresentou respostas curtas e objetivas, conforme podemos observar por meio do Quadro 33:

Quadro 33 - Recorrência de respostas curtas nas respostas e nas reformulações – Informante 2

Sq.	Apontamento(s) feito(s) pela revisão	Respostas e reformulações apresentadas pelo Informante 2
14	Faltou informar o número da página desta citação direta, se possível...	<i>Página 117.</i>
20	Seria possível informar o número da página?	<i>Página 04</i>
28	Faltou informar o número da página	<i>Página 211</i>
31	Qual? Evitar o “acima”	<i>A de FACCI et al 2018</i>
33	Não seria “da”?	<i>Isso mesmo da prestadora e da contratante. Obrigado.</i>
35	Na lista de Referências consta só GONÇALVES (2013). Então aqui seria 2012? Ou faltou informar a referência de 2013 na lista?	<i>É só 2012. Eu digitei errado o 2013.</i>
37	Faltou fechar o parêntese...	<i>Fecha depois de “trabalho docente”)</i>
41	Seria “tem-se”?	<i>Exato, “tem-se”. Muito obrigado.</i>
42	Faltou informar o ano	<i>2016</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Nesses casos, compreendemos, tal como pontuamos anteriormente, ao analisarmos a recorrência desse tipo de respostas na D1, que se trata de respostas curtas e diretas, em que o informante da pesquisa respondeu objetiva e pontualmente ao que foi perguntado.

Em outros momentos, apresentados por meio do Quadro 34, o Informante 2 apresentou (re)escritas de trechos do texto em suas respostas:

Quadro 34 - Recorrência de trechos com (re)escrita nas respostas e nas reformulações – Informante 2

Sq.	Apontamento(s) feito(s) pela revisão	Respostas e reformulações apresentadas pelo Informante 2
1	Essa ideia pode ficar vaga para o leitor. Sugiro complementar.	<i>Que tal colocarmos assim então “...com a linha de pesquisa a qual esta dissertação encontra-se vinculada.”</i>
2	Hum.. seria possível especificar o dia do início em 2017, assim como foi feito quando menciona o período de 2021? Achei que soou estranho dizer “entre os anos”... Enfim, seria possível melhorar?	<i>O dia do início é 01/01/2017. “... limitando-se, porém, ao período compreendido entre 01 de janeiro 2017 a 31 de julho de 2021.”</i>
3	O que “é um fator”? Você não se referia a “políticas públicas e legislações”?	<i>Na verdade eu escrevi errado. Coloque assim: “... legitimam a subordinação da educação à política e aos interesses do mercado, essa subordinação é um fator que contribui para a precarização do trabalho docente.”</i>
4	Acho que vale a pena melhorar o enlace entre as suas ideias e as do autor...	<i>Coloque assim, por favor “... da profissão que “[...] deve ser desenvolvido pelos docentes em sala de aula, assim como não possuem relação com os conhecimentos adquiridos por estes profissionais ao longo de sua formação acadêmica” segundo Piovezan (2019, p.04).</i>
5	Parece que faltou alguma palavra aqui. A ideia não foi concluída	<i>Assim, as negociações podem se mostrar localizadas e restritas a um, ou algumas instituições específicas, atuando, portanto, como uma alternativa a fim de solucionar problemas relacionados à desunião e falta de adesão dos professores nas atividades sindicais.</i>
6	O que “Convergem”?	<i>Acho que ficaria melhor assim A passagem transcrita converge, em certo nível, com a argumentação...</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Nesses casos, inferimos que, nesses pontos específicos do texto, o Informante 2 pode ter tido a reação, a partir do apontamento da revisão, de (re)escrever e/ou de explicar melhor certos ponto do seu texto, que, aos olhos da revisão, poderiam ser (re)escritos ou melhor explicados.

Por fim, notamos que houve apenas uma situação em que o Informante 2 afirmou, na materialidade do texto, não conseguir atender ao apontamento feito pela revisão:

Quadro 35 - Situação em que o Informante 2 afirmou não ter conseguido a informação solicitada pela revisora

Sq.	Apontamento(s) feito(s) pela revisão	Resposta e/ou reformulação
38	Faltou informar o número da página	<i>Não consegui o número da página, foi de um livro digitalizada 😊</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Nesse caso, além da declaração negativa, que pode atestar sua dificuldade em não ter conseguido localizar o número da página de onde certo ponto do texto foi retirado, o informante finalizou sua resposta com o emoji “😊” – uma representação gráfica normalmente usada em conversas e em mensagens on-line.

Diante dessas recorrências na D2, tendo em vista as condições de produção (PÊCHEUX, 1993) a partir das quais as respostas e as reformulações apresentadas por ambos os informantes, temos textos acadêmico-universitários do gênero dissertação de mestrado, escritos com uma finalidade específica. Logo, inferimos que ambas as dissertações foram escritas e (re)escritas a partir da imagem que esse informante faz das expectativas de revisão e de avaliação definidas pela academia, tendo em vista as formações imaginárias (PÊCHEUX, 1993) que perpassam a escrita de textos desse gênero.

Nessa perspectiva, consideramos que as respostas e as reformulações apresentadas pelos Informantes 1 e 2 resvalam em modos de dizer próprios desses informantes. Em termos de formas de controle da interpretação, há pré-construídos que remetem à memória discursiva em funcionamento nas formulações produzidas pelos informantes, e essa memória discursiva gera a posição-sujeito a partir da qual os informantes enunciam. Além disso, assim como o Informante 1, o Informante 2 também estava às voltas com a escrita de seu texto, e, portanto, quando foi convocado a realizar (re)escritas e reformulações a correções e a marcas de revisão, mostraram-se constituídos pelo funcionamento de diferentes pré-construídos.

Tendo em vista o que apresentamos até este ponto da discussão, podemos inferir que as discursividades dos pré-construídos em funcionamento nas respostas e nas reformulações de ambos os informantes nos possibilitam vislumbrar o modo particular como esses informantes se engajaram na (re)escrita dos seus textos, especificamente quando convocados pela revisão.

Por fim, percebemos que as filiações discursivas e o modo como elas são anunciadas (ou não) e incorporadas nos textos escritos pelos informantes da pesquisa possibilitou-nos identificar indícios de certos movimentos de responsabilização subjetiva dos informantes pela escrita de seu texto. De todo modo, esses movimentos feitos pelos informantes da pesquisa parecem depender do modo como eles tomaram os apontamentos da revisão para si, como desencadeadores em sua escrita, em determinados pontos do texto.

Findada esta parte da análise, assinalamos que na sequência, no subitem 3.2, intitulado *Dificuldades de escrita e possíveis acirramentos das tomadas de posição*, voltaremos para as dificuldades de escrita recorrentes nas dissertações de mestrado analisadas. Por fim, no subitem 3.3, intitulado *Possíveis acirramentos das tomadas de posição*, analisamos o processo de (re)escrita dos textos analisados, a fim de discutir em que medida ele indicia movimentos de tomada de posição como resultantes dos (im)possíveis efeitos de correções e de marcas de revisão.

3.2 Eixo 2: Dificuldades de escrita e possíveis acirramentos das tomadas de posição

Conforme anunciamos anteriormente, nesta dissertação, estamos considerando que algumas dificuldades de escrita podem ser resultado da contraidentificação de determinados aspectos formais e de fatores de coesão e de coerência, por parte daquele que se propõe a escrever um texto. Assim, essas dificuldades não necessariamente apontam para o atravessamento da subjetividade no trabalho de escrita de um texto.

Nessa perspectiva, para a análise que propomos neste eixo, consideramos, também, que as dificuldades de escrita podem se configurar em equívocos indiciadores da subjetividade em jogo na escrita, na medida em que produzam efeitos de interrogação ao sujeito quanto à sua implicação com a escrita e resultem em um (re)posicionamento em relação ao texto. Desse modo, esses possíveis equívocos podem apontar para as dificuldades dos informantes em se inscreverem no discurso acadêmico-universitário.

Tal qual pontuamos na Introdução desta dissertação, a partir da noção de “dificuldade de escrita” na qual estamos nos embasando, para desenvolver este eixo da análise, consideramos as dificuldades de escrita do ponto de vista dos aspectos formais que podem apontar para o equívoco, que é constitutivo da linguagem, e que também indicariam, possivelmente, o atravessamento da subjetividade daquele que escreve.

Para sustentar essa consideração, conforme adiantamos na seção introdutória desta pesquisa, partimos da perspectiva psicanalítica de que a escrita pode prover uma saída para que o sujeito lide com algo de sua constituição subjetiva, haja vista os potenciais elementos que podem existir no cerne do engajamento de um sujeito na escrita de um texto acadêmico-universitário e a possibilidade de que esses elementos alinhavam algo do enigma subjetivo do sujeito.

Para realizar a análise que propomos neste eixo, nosso recorte tem como base as dificuldades de escrita recorrentes nos trechos das dissertações que receberam algum tipo de comentário ou de marcas de revisão. Dito isso, buscando uma melhor organização do texto, subdividimos este eixo da análise. Primeiramente, abordamos as dificuldades de escrita recorrentes encontradas em ambas as dissertações que compõem o *corpus*.

3.2.1 Dificuldades de escrita recorrentes nos *corpus* da pesquisa

Para iniciar a tarefa a que nos propomos neste ponto desta dissertação, assinalamos que certas dificuldades de escrita quanto aos aspectos formais podem apontar para uma frágil inscrição do pesquisador em formação na escrita e/ou nos aspectos formais da língua. No âmbito das FD, essas dificuldades de escrita são contornadas por relações de força, haja vista a regulação dos modos de dizer. Conforme elucidamos anteriormente, para abordar essas dificuldades de escrita, estamos tomando por base as elaborações de Ruiz (2010), especialmente para classificarmos essas dificuldades sob os aspectos relacionados a convenções de escrita, à norma culta, à estruturação frástica, ao léxico e à organização textual.

A fim de identificar e de apresentar as dificuldades de escrita do ponto de vista dos aspectos formais identificadas no *corpus* da pesquisa, realizamos um mapeamento das dificuldades recorrentes nos trechos das dissertações que receberam algum tipo de comentário ou de marcas de revisão, começando pela D1 e, em seguida, realizamos o mesmo percurso de mapeamento na D2. Os resultados desses rastreamentos encontram-se apresentados por meio dos Quadros 36 e 37, a seguir.

No Quadro 36, encontram-se os resultados do mapeamento inicial das possíveis dificuldades de escrita do Informante 1, do ponto de vista dos aspectos formais.

Quadro 36 - Dificuldades de escrita do ponto de vista dos aspectos formais (D1) – rastreamento inicial

Sq.	Transcrição do(s) trecho(s) da V1, da D1	Apontamento(s) feito(s) pela revisão	Respostas e reformulações apresentadas pelo Informante 1
1	Utilizo a abordagem qualitativa e a para a análise de dados, recorro à técnica de análise de conteúdo, segundo Bardin (1979), com ênfase na análise temática, a qual ocorre em três fases: pré-análise, exploração do material, e tratamento dos resultados.	Nas Referências foi listada somente uma obra de Bardin de 1977. Aqui seria 1977 ou	1977.

		faltou informar a obra de 1979?	
2	Pesquisar é um ato de educar-se e, neste fazer educativo aprendo e ensino, porquanto entendo, tal como Freire (2017, p. 32) que, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.	Esta citação direta tem mais de 3 linhas. Portanto, o correto seria recuá-la. De acordo?	<i>Não, pode tirar esse trecho que eu tachei e deixa como indireta mesmo.</i>
3	Para alcançar tal objetivo, elenco como objetivos específicos: identificar a importância do desenho infantil; situar a implementação da educação infantil e o seu contexto histórico; ampliar os conhecimentos sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE); analisar como as professoras da educação infantil tem estimulado a prática do desenho em aulas e atividades remotas; e refletir sobre os impactos da pandemia no desenvolvimento gráfico e criativo dos alunos da educação infantil consoante as falas dos sujeitos da pesquisa, as professoras da educação infantil do município de São Francisco do Conde, Bahia.	Lá no Resumo, estes objetivos específicos foram enumerados. Sugiro fazermos o mesmo aqui. Concorda?	<i>Sim</i>
4	Está empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções” (FLEURY; WERLANG, 2017, p. 2).	Na lista de Referências, o ano mencionado é 2016, e aqui está 2017. Qual o correto?	<i>2017</i>
5	O desenho também “estabelece um elo de participação entre a criança e o mundo, evocando e despertando formas, imagens, significados, através de seus recursos materiais (DERDYK, 1990, p. 106).	Acho que faltou fechar as aspas aqui em “materiais”, não é?	<i>Verdade</i>
6	Mesmo com um dos maiores PIBs do país, dados do IBGE (2019) revelam que cerca de 42,5% da população tinham rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa e, em 2011, e em 2019, cerca de apenas 23,1% da população possuía uma ocupação econômica (...).	Acho que temos que retirar esse “e”. Você quis dizer que esse percentual de 42,5% era em 2011, não é isso?	<i>Sim</i>
7	Atualmente, a concepção de criança e infância mudou.	Hum... mas não são duas concepções? Será que fica “estranho” colocarmos no plural ou você tem alguma sugestão?	<i>Pode colocar no plural, faltou concordância rs.</i>
8	Mas, qual é a relação entre desenho, criança e infância? Para se chegar a uma resposta, é preciso passear pelas principais obras dos teóricos que contribuíram para a disseminação de pesquisas sobre o desenho enquanto fonte de conhecimento, pois, “não parece inútil esclarecer as motivações que deram origem a esse interesse pelo desenho infantil, já que existe uma “estreita conexão entre as ideias filosóficas dominantes no momento e o estudo da criança, em geral e os estudos de suas produções gráficas em particular” (MÈREDIEU, 2006, p. 2).	Estas aspas são do autor? Onde terminam?	<i>É uma citação dentro da fala da autora Meredieu, está com aspas, nesse caso coloco apenas uma aspa (’), né? Ela fala a citação do autor RIOUX, Georges. Dessin et structure mentale, PUF, 1951. Não sei se fica melhor assim... separando as citações de</i>

			<i>ambos e colocar as respectivas referencias ou deixar como antes e colocar (RIOUX, 1951, p. 6 APUD MEREDIEU, 2006, p. 2) Você decide! Rs.</i>
9	Segundo Trinchão “o Marquês de Pombal não propôs o conhecimento em Desenho como cadeira para a reforma do “ensino menor”, pois foi priorizado o ensino do ler, escrever e contar e cadeiras de Grego, Retórica, Gramática e Filosofia”, sendo introduzido o ensino de desenho na educação das camadas populares, apenas, a partir de 1779, apesar das reformas iniciadas em 1759 (TRINCHÃO, 2008).	Seria possível informar o número da página desta citação direta?	<i>Sim. 143</i>
10	Já em 2001, foi publicado as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as quais ressaltam que a criança é [...] o centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 12).	Não entendi se é um documento de 2001 ou de 2009. Esse documento consta na lista de Referências? Favor indicar...	<i>Ajustei as informações.</i>
11	Alguns estudos e pesquisas acadêmicas e científicas levaram à conclusão de que o ato de desenhar perpassa por algumas fases ou etapas (...).	Não seria melhor “concluíram” ou “chegaram à conclusão”?	<i>Sim</i>
12	O autor explica a diferença entre o desenho infantil e o desenho adulto, algo muito importante a ser destacado neste estudo, pois, como já fora há muitas comparações entre o ato de desenhar de uma criança e de um adulto, provocando uma errônea visão e concepção do que seja o desenho infantil. Por esta razão, cabe ressaltar que: (...)	Acho que faltou uma palavra aqui. Seria “como já fora dito/mencionado”?	<i>Exatamente, faltou, pode ser qualquer uma das duas.</i>
13	“Quando uma criança desenha um carro com muito mais rodas do que as previstas pelo construtor, outra criança não duvidará da fidelidade do desenho. O adulto dirá que o desenho parece mais um colar que um carro. A criança não gosta dessa incompreensão. Mas, por maior que seja a diferença entre o adulto e a criança, essa evolui para tornar-se adulto. Por isso, ainda que lentamente, o desenho da criança evolui no sentido aceitável pela cultura do adulto” (MUKINA, 1996).	Faltou informar o número da página	<i>Ok! Acrescentei.</i>
14	É neste lugar de direito a ser criança e fazer de seus desenhos uma trama de humor, ação, romance, e até suspense que torna este ato tão subjetivo e singular, então é de fundamental importancia pensar que “o desenho infantil necessita, urgentemente, de apoio dos adultos para que as crianças não parem de desenhar antes da adolescência, por ser um meio natural e eficaz de desenvolvimento de muitas propriedades” (SANS, 2009, p. 41), entre ela a criatividade, destaca o autor.	Faltou informar nas Referências	

15	O adulto precisa de interrogar-se e fazer-se perguntas deste tipo: O que é que eu sei desta criança, de que é que ela gosta e a que estímulos reage? O que é que a criança está a fazer – está a explorar, a construir, a representar? Qual a sua opinião sobre o que está a fazer? O que é que realmente a interessa naquilo que está a fazer? Quais os elementos da sua atividade que posso aproveitar para a ajudar a aprender? (HOHMANN, BANET E WEIKART, 1979, p. 103).	Faltou informar nas Referências	<i>Acrescentei</i>																																												
16	Conhecer a história do ensino do desenho para crianças muda nossa concepção do grafismo infantil contemporâneo. Observamos que a datação histórica não mostra apenas números que marcam o tempo, mas é acompanhada de imagens que imprimem características das concepções de criança, educação, época e sociedade onde os desenhos foram gerados (IAVELBERG, 2013a, p. 15).	Tem esse “a” mesmo? Só há uma referência desse autor com o ano de 2013...																																													
17	...com um total de nove parcelas, sendo seis de no mínimo de R\$600,00 e as três últimas no valor único de R\$300,00.	Este trecho está com a ideia inconclusiva. Melhorar	<i>Verdade. Ajustei</i>																																												
18	Foi ainda instituído pela Lei n.º 13.999, o Programa Nacional de Apoio às Microempresas e Empresas de Pequeno Porte (Pronampe), destinado às Micro Empresas (ME) e Empresas de Pequeno Porte (EPP) a fim de gerar capital de giro e/ou receita para investimento e, com isso, estimular a manutenção dos empregos no período de pandemia, além de promover incentivos fiscais.	De que ano?	2020																																												
19	O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do caput e no § 1º do art. 24 e no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino.	Faltou informar a fonte.	<i>É que eu tinha falado no paragrafo que antecede, mas, já coloquei. Não tem número de página, por isso que coloquei S.P, sem página, não sei se é assim que colocars.</i>																																												
20	Mesmo sem condições físicas, por estarem em um ambiente que não é o escolar, mas sim, sua casa, seu apartamento, sua residência, que em muitos casos não possuem um ambiente apropriado para a realização de aulas virtuais, bem como vídeos aulas ou podcast.	Ideia inconclusiva	<i>Verdade. Concluir o pensamento.</i>																																												
21	Já dizia Ruben Alves, “há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-las para onde quiser” (ALVES, 2001).	Seria possível informar o número da página?	<i>Sim. 29!</i>																																												
22	<table border="1"> <thead> <tr> <th>NOME FICTÍCIO</th> <th>GRUPO DE ENSINO</th> <th>LOCALIZAÇÃO</th> <th>TEMPO DE DOCENCIA</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Maia</td> <td>Grupo 05</td> <td>Zona Urbana Periférica</td> <td>05 anos</td> </tr> <tr> <td>Rillary</td> <td>Creche e Pré-Escola</td> <td>Zona Urbana Periférica</td> <td>16 anos</td> </tr> <tr> <td>Maria da Paz</td> <td>Pré-Escola</td> <td>Zona Rural</td> <td>06 anos</td> </tr> <tr> <td>Kely</td> <td>Grupo 03</td> <td>Zona Rural</td> <td>03 anos</td> </tr> <tr> <td>Estela</td> <td>Grupo 05</td> <td>Zona Urbana Periférica</td> <td>05 anos</td> </tr> <tr> <td>Lucy</td> <td>Creche</td> <td>Zona Urbana Periférica</td> <td>05 anos</td> </tr> <tr> <td>Vero</td> <td>Grupo 05</td> <td>Zona Urbana Central</td> <td>06 anos</td> </tr> <tr> <td>Manu</td> <td>Grupo 04</td> <td>Zona Rural</td> <td>06 anos</td> </tr> <tr> <td>Lara</td> <td>Grupo 05</td> <td>Zona Rural</td> <td>08 anos</td> </tr> <tr> <td>Ju</td> <td>Grupo 04</td> <td>Zona Urbana Central</td> <td>14 anos</td> </tr> </tbody> </table> <p>Tabela 1: Dados demográfico. Fonte: Produzido pela autora.</p>	NOME FICTÍCIO	GRUPO DE ENSINO	LOCALIZAÇÃO	TEMPO DE DOCENCIA	Maia	Grupo 05	Zona Urbana Periférica	05 anos	Rillary	Creche e Pré-Escola	Zona Urbana Periférica	16 anos	Maria da Paz	Pré-Escola	Zona Rural	06 anos	Kely	Grupo 03	Zona Rural	03 anos	Estela	Grupo 05	Zona Urbana Periférica	05 anos	Lucy	Creche	Zona Urbana Periférica	05 anos	Vero	Grupo 05	Zona Urbana Central	06 anos	Manu	Grupo 04	Zona Rural	06 anos	Lara	Grupo 05	Zona Rural	08 anos	Ju	Grupo 04	Zona Urbana Central	14 anos	Tendo em vista que as laterais estão fechadas, entendo que é um quadro, e não uma tabela...	
NOME FICTÍCIO	GRUPO DE ENSINO	LOCALIZAÇÃO	TEMPO DE DOCENCIA																																												
Maia	Grupo 05	Zona Urbana Periférica	05 anos																																												
Rillary	Creche e Pré-Escola	Zona Urbana Periférica	16 anos																																												
Maria da Paz	Pré-Escola	Zona Rural	06 anos																																												
Kely	Grupo 03	Zona Rural	03 anos																																												
Estela	Grupo 05	Zona Urbana Periférica	05 anos																																												
Lucy	Creche	Zona Urbana Periférica	05 anos																																												
Vero	Grupo 05	Zona Urbana Central	06 anos																																												
Manu	Grupo 04	Zona Rural	06 anos																																												
Lara	Grupo 05	Zona Rural	08 anos																																												
Ju	Grupo 04	Zona Urbana Central	14 anos																																												
23	E, ainda sobre as especificidades desta linguagem infantil.	Essa frase ficou solta...	<i>Verdade. Ajustei.</i>																																												

24	Neste sentido, chamo a atenção para o fato de que estes APPs atuam como pontes de aproximação dos docentes com a busca por aquilo que chamam de “estratégias para aprendizagem dos alunos” (JU, 2020), trocar “ideias de temas e atividades para a sequência didática” (KELY, 2020), e “passar a rotina semanal” (MAIA, 2020), neste último caso, à família.	Sugiro clarear as ideias. Você quis dizer sobre passar a rotina semanal às famílias?	
25	Mas para além deste espaço que é dado ao ato de desenhar das crianças, cabe um questionamento, do qual podemos fazer algumas outras reflexões:	Acho que seria melhor “podemos” (passado)	
26	ALVES, Ana Paula Andrade (2006). “Resenha do livro: A Galáxia Internet: Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade de Manuel Castells,(2004)”. Resenhas educativas, (s.n). Página consultada em 26 de Dezembro de 2008	Faltou informar a data de acesso	
27	FLEURY, Maria Tereza Leme; WERLANG, Sérgio. Pesquisa aplicada: reflexões sobre conceitos e abordagens metodológicas. Anuário de pesquisa, v. 2016.	No corpo do texto está 2017. Qual o correto?	2017
28	GOBBI, Marcia Aparecida. Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil, Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Faculdade de Educação, 1995.	Faltou informar o número total de páginas da dissertação	
29	Histórias ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.	Qual o nome do autor?	
30	MIRANDA, Eduardo Oliveira. O negro do Pomba quando sai da Rua Nova, ele traz na cinta uma cobra coral: os desenhos dos corpos-territórios evidenciados pelo Afoxé Pomba de Malê. Dissertação do mestrado, UEFS. Feira de Santana, 2014.	Para que esta referência fique completa, precisamos informar o número total de páginas da dissertação e a área do Mestrado.	
31	SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; et al. Práticas pedagógicas na educação de crianças de zero a três anos de idade: concepções acadêmicas e de profissionais da educação. 2015.	Esta referência está incompleta. Você tem mais informações sobre ela?	
32	ZOPELARI, LFP. Desenho: uma forma e desenvolvimento infantil. Faculdade de Educação São Luís Jaboticabal-SP, 2007.	Não entendi. Seria um trabalho acadêmico? Esta referência está incompleta...	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

A partir dos resultados do mapeamento inicial feito na D1, assim como na D2, classificamos as possíveis dificuldades de escrita do ponto de vista dos aspectos formais encontradas no texto da seguinte forma: dificuldades relacionadas à norma culta; dificuldades relacionadas a convenções de escrita; dificuldades relacionadas à estruturação frástica; dificuldades de dialogar com os referenciais bibliográficos que compõem a pesquisa; e dificuldades relacionadas a aspectos de *layout*. No âmbito das FD, há, portanto, pré-construídos que acabam por regular o que pode e deve ser dito.

Isto posto, por meio do Quadros 37 a 41, apresentados a seguir, damos a ver o agrupamento das possíveis dificuldades de escrita encontradas na D1, relacionadas,

respectivamente, à norma culta, a convenções de escrita, à estruturação frástica, ao diálogo do informante com os referenciais bibliográficos que compõem a pesquisa e a questões de *layout*.

Quadro 37 - Dificuldades de escrita relacionadas à norma culta (D1)

Sq.	Apontamento(s) feito(s) pela revisão	Respostas e reformulações apresentadas pelo Informante 1
1	Acho que temos que retirar esse “e”. Você quis dizer que esse percentual de 42,5% era em 2011, não é isso?	<i>Sim</i>
2	Hum... mas não são duas concepções? Será que fica “estranho” colocarmos no plural ou você tem alguma sugestão?	<i>Pode colocar no plural, faltou concordância rs.</i>
3	Não seria melhor “concluíram” ou “chegaram à conclusão”?	<i>Sim</i>
4	Acho que seria melhor “pudemos” (passado)	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Quadro 38 - Dificuldades de escrita relacionadas a convenções de escrita (D1)

Sq.	Apontamento(s) feito(s) pela revisão	Resposta e/ou reformulação
1	Acho que faltou fechar as aspas aqui em “materiais”, não é?	<i>Verdade</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Quadro 39 - Dificuldades de escrita relacionadas à estruturação frástica (D1)

Sq.	Apontamento(s) feito(s) pela revisão	Respostas e reformulações apresentadas pelo Informante 1
1	Acho que faltou uma palavra aqui. Seria “como já fora dito/mencionado”?	<i>Exatamente, faltou, pode ser qualquer uma das duas.</i>
2	Este trecho está com a ideia inconclusiva. Melhorar	<i>Verdade. Ajustei</i>
3	Ideia inconclusiva	<i>Verdade. Concluir o pensamento.</i>
4	Essa frase ficou solta...	<i>Verdade. Ajustei.</i>
5	Sugiro clarear as ideias. Você quis dizer sobre passar a rotina semanal às famílias?	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Quadro 40 - Dificuldades de dialogar com os referenciais bibliográficos que compõem a pesquisa (D1)

1	Esta citação direta tem mais de 3 linhas. Portanto, o correto seria recuá-la. De acordo?	<i>Não, pode tirar esse trecho que eu tachei e deixa como indireta mesmo.</i>
2	Estas aspas são do autor? Onde terminam?	<i>É uma citação dentro da fala da autora Meredieu, está com aspas, nesse caso coloco apenas uma aspa (‘), né? Ela fala a citação do autor RIOUX, Georges. Dessin et structure mentale, PUF, 1951. Não sei se fica melhor assim... separando as citações de ambos e colocar as respectivas referencias ou deixar como antes e colocar (RIOUX, 1951, p. 6 APUD MEREDIEU, 2006, p. 2) Você decide! Rs.</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Quadro 41 - Dificuldades de escrita relacionadas a aspectos de *layout* (D1)

Sq.	Apontamento(s) feito(s) pela revisão	Respostas e reformulações apresentadas pelo Informante 1
1	Nas Referências foi listada somente uma obra de Bardin de 1977. Aqui seria 1977 ou faltou informar a obra de 1979?	1977.
3	Lá no Resumo, estes objetivos específicos foram enumerados. Sugiro fazermos o mesmo aqui. Concorda?	Sim
4	Na lista de Referências, o ano mencionado é 2016, e aqui está 2017. Qual o correto?	2017
5	Seria possível informar o número da página desta citação direta?	Sim. 143
6	Não entendi se é um documento de 2001 ou de 2009. Esse documento consta na lista de Referências? Favor indicar...	Ajustei as informações.
7	Faltou informar o número da página	Ok! Acrescentei.
8	Faltou informar nas Referências	
9	Faltou informar nas Referências	Acrescentei
10	Tem esse “a” mesmo? Só há uma referência desse autor com o ano de 2013...	
11	De que ano?	2020
12	Faltou informar a fonte.	É que eu tinha falado no paragrafo que antecede, mas, já coloquei. Não tem número de página, por isso que coloquei S.P, sem página, não sei se é assim que coloca rs.
13	Seria possível informar o número da página?	Sim. 29!
14	Tendo em vista que as laterais estão fechadas, entendo que é um quadro, e não uma tabela...	
15	Faltou informar a data de acesso	
16	No corpo do texto está 2017. Qual o correto?	2017
17	Faltou informar o número total de páginas da dissertação	
18	Qual o nome do autor?	
19	Para que esta referência fique completa, precisamos informar o número total de páginas da dissertação e a área do Mestrado.	
20	Esta referência está incompleta. Você tem mais informações sobre ela?	
21	Não entendi. Seria um trabalho acadêmico? Esta referência está incompleta...	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Portanto, em relação à D1, considerando o que apresentamos por meio dos Quadros 37 a 41, verificamos que entre os apontamentos feitos pela revisão que possibilitaram a identificação de dificuldades de escrita do Informante 1, do ponto de vista dos aspectos formais, constatamos que 4 (quatro) se referem a dificuldades relacionadas à norma culta; 1 (uma) diz respeito a convenções de escrita; 5 (cinco) remetem a dificuldades relacionadas à estruturação frástica; 2 (duas) referem-se a dificuldades de diálogo com os referenciais bibliográficos que compõem a pesquisa; e 21 (vinte e um) remetem a dificuldades relacionadas a aspectos de *layout*.

Uma vez apresentadas as dificuldades de escrita do ponto de vista dos aspectos formais encontradas na D1, voltamo-nos para os resultados obtidos a partir do mapeamento inicial das dificuldades de escrita encontradas da D2, conforme Quadro 42, a seguir.

Quadro 42 - Dificuldades de escrita do ponto de vista dos aspectos formais (D2) – rastreamento inicial

Sq.	Transcrição do(s) trecho(s) da V1 da D2	Apontamento(s) feito(s) pela revisão	Respostas e reformulações apresentadas pelo Informante 2
1	MEMORIAL: BIOGRAFIA, PERCURSOS ACADÊMICOS E PROFISSIONAIS	Não seria melhor “PERCURSOS ACADÊMICO E PROFISSIONAL”?	<i>Sim, concordo. Muito obrigado. Pode deixar como você sugeriu.</i>
2	Depois de muito trabalho conjunto com minha orientadora, iniciamos a presente pesquisa acerca da precarização e pejotização da profissão docente (termo que ouvi, pela primeira vez, ao atuar como advogado no caso de um cliente que era professor), cujo tema foi capaz de aliar a minha experiência profissional e educacional com a linha de pesquisa.	Essa ideia pode ficar vaga para o leitor. Sugiro complementar.	<i>Que tal colocarmos assim então “...com a linha de pesquisa a qual esta dissertação encontra-se vinculada.”</i>
3	Desse modo, quanto ao cenário literário acerca da precarização da profissão docente e da pejotização dos professores, o procedimento de recuperação do material bibliográfico foi realizado pela base de dados SciELO.br (<i>Scientific Electronic Library Online Brasil</i>), limitando-se, porém, ao período compreendido entre os anos de 2017 e 31 de julho de 2021.	Hum.. seria possível especificar o dia do início em 2017, assim como foi feito quando menciona o período de 2021? Achei que souu estranho dizer “entre os anos”... Enfim, seria possível melhorar?	<i>O dia do início é 01/01/2017. “... limitando-se, porém, ao período compreendido entre 01 de janeiro 2017 a 31 de julho de 2021.”</i>
4	Para responder esse problema, adotou-se a seguinte metodologia: partindo de um levantamento de pesquisas e estudos na forma de artigos científicos.	Lendo este trecho separadamente, perceba que a ideia ficou um pouco vaga. Você consegue melhorar?	<i>Você tem razão, obrigado. Buscando responder esse problema, inicialmente, realizou-se um levantamento de pesquisas e estudos na forma de artigos científicos. Sendo que os artigos científicos recuperados foram limitados...</i>
5	Nesta seção tem-se uma abordagem do trabalho docente no contexto da economia brasileira atual, com ênfase na literatura (artigos científicos) acerca da precarização do trabalho docente e, implicações individuais e coletivas daí derivadas, bem como sobre os cenários, tendências e perspectivas da profissão docente.	Não seria “nos” (ênfase nos cenários)?	<i>Sim, seria. Você tem razão. Muito obrigado.</i>
6	Dessa maneira, davam—se (e ainda se dão) as relações entre as pessoas, conforme expõe Pereira (2020, p.1003) ao analisar Pastone e Marx (2014, p.176), afirmando:	Hum. Não entendi. Um autor analisando o outro? Analisando a obra/o entendimento do outro? É isso? Sugiro clarear...	<i>Aaah sim... Pereira analisou a obra de Pastone e Marx.</i>

7	No Brasil no início do século XX, a situação de excessos no ambiente laboral era reproduzida, pois, continha: péssimas condições de trabalho, salários miseráveis, grande contingente de mulheres (mesmo que grávidas), grande contingente de crianças em fábricas, falta de organização e brutal repressão aos trabalhadores (VIANNA, 2020, p. 476).	Seria uma citação direta ou indireta? Onde começa e onde termina, se for direta? Se for indireta, posso retirar o número da página?	<i>É indireta. Pode retirar o número da página.</i>
8	O termo “contrarreforma” acima, segundo o autor, expressa o retrocesso na regulamentação do trabalho advindas das leis acima mencionadas.	Não seria “advindo”, para concordar com “retrocesso”?	<i>Tem razão, concorda com o retrocesso mesmo.</i>
9	“A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (BARDIN, 1977).	Faltou informar o número da página desta citação direta, se possível...	<i>Página 117.</i>
10	Desse modo, a maioria dos resultados encontrados no material analisado foram divulgados de maneira textual, e, nenhum deles teve a apresentação dos resultados de maneira predominantemente expostos por dados numéricos.	“deles” se refere a quê?	
11	Todas as ementas restantes após o procedimento de triagem foram lidas integralmente, visto que configuraram o <i>corpus</i> da terceira seção que, a partir do número do processo, foi possível analisar as reclamações trabalhistas, contestações, sentenças e acórdãos.	Será que esse “que” é realmente necessário aqui?	<i>Pode retirá-lo.</i>
12	Pereira e Zuin (2019, p. 06) mencionam em seu estudo a ocorrência de alunos que questionam o tempo todo a autoridade do professor, bem como testam a paciência dele ao extremo e, ainda, se negam a obedecer às regras de convivência escolar.	Citação direta ou indireta?	<i>É indireta, se for o caso pode tirar a página.</i>
13	“[...] cultura de mensuração, por meio da avaliação de professores – considerados os principais responsáveis pelos indicadores de aprendizagem – e a concessão de incentivos por sua suposta competência individual, delegando à categoria a principal responsabilidade pelos resultados educacionais do	Seria possível informar o número da página?	<i>Página 04</i>

	sistema de ensino” (ZATTI; MINHOTO, 2019).		
14	Apesar da existência de medidas de fomento voltadas a melhorar a remuneração docente e contribuir para a valorização da profissão, como é o caso da situação prevista no artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº.9.394/96) em que fora normatizada a avaliação de desempenho docente como critério para progressão funcional, relacionando-a diretamente com a remuneração do professor no exercício da função docente (ZATTI; MINHOTO, 2019, p. 04).	Citação direta ou indireta?	<i>Indireta, se for o caso pode tirar a página.</i>
15	Essas políticas desconsideram também as individualidades de cada aluno, de cada escola e de cada região, como destaca Silva (2019, p. 123) ao mencionar “a tendência de responsabilização individual dos professores pela qualidade da educação, sem considerar o contexto e as determinações que afetam seu trabalho”.	Acho que vale a pena melhorar o gancho das suas palavras com as do autor...	<i>Não estou conseguindo pensar em uma ligação aqui.</i> <i>Se você conseguir, pode ficar livre para ajustar. Tá?</i> <i>Muito obrigado</i>
16	“Em todas as entrevistas, ouviu-se a afirmação de que é comum a invasão dos momentos de folga e descanso dos professores pelas atividades de trabalho”, destacando, assim, que, para atingir determinada produtividade, necessitam continuar trabalhando além do horário de trabalho e, especialmente, quanto à produtividade.	Parece que ficou solta essa parte...	<i>Você tem razão, pode tirar o trecho “e, especialmente, quanto à produtividade.” Devo ter digitado sem querer.</i>
17	Uma alternativa de defesa é proposta por Rodrigues e Souza (2018, p. 237) que concluem pela “necessidade do fortalecimento da ‘base’ e da organização política dos docentes para a consolidação do movimento de resistência às investidas da lógica privatista no ensino”.	Que tal “apontando para a” em vez de “pela”? Veja se é essa a ideia...	<i>Perfeito, pode realizar a alteração.</i>
18	Logo, as relações trabalhistas provenientes desse cenário sofrem adaptações e se amoldam às necessidades dessa realidade e vice-versa, causando, nos profissionais docentes, manifestações que podem ser vistas sob a ótica laboral, política, profissional e até na saúde física e mental, conclusão também divulgada por Lopes et al. (2020, p. 03), a saber:	Não seria “da” (ótica da saúde física e mental...)	<i>Sim, você tem razão. Pode colocar “da”</i>
19	Diversas são as funções dos docentes (multifuncionalidade docente) – na perspectiva mercadológica da educação – e que, em tese, extrapolam o rol de competências para o exercício da profissão que, como bem aponta	Acho que vale a pena melhorar o enlace entre as suas ideias e as do autor...	<i>Coloque assim, por favor</i> <i>“... da profissão que “[...] deve ser desenvolvido pelos docentes em sala de aula, assim como não possuem relação com os conhecimentos</i>

	Piovezan (2019, p. 04), “[...] deve ser desenvolvido pelos docentes em sala de aula, assim como não possuem relação com os conhecimentos adquiridos por estes profissionais ao longo de sua formação acadêmica”.		<i>adquiridos por estes profissionais ao longo de sua formação acadêmica” segundo Piovezan (2019, p.04).</i>
20	A greve outrora fora tida como uma conduta considerada prejudicial ao interesse social e prejudicial à economia,; no entanto, na Constituição de 1946 foi alçada à categoria de direito dos trabalhadores (NASCIMENTO et al., 2011, p. 125).	Citação direta ou indireta?	<i>Indireta, se for o caso pode retirar o número da página.</i>
21	Leite (2017) afirma: “Esta rotina desborda largamente a carga horária diária/semanal de trabalho e invade a residência dos docentes, tomando-lhes os dias de descanso e as férias”.	Faltou informar o número da página	<i>Página 211</i>
22	Sob essa ótica, é evidente que os problemas de saúde dos professores estão relacionados a fatores (ou por vezes são consequências) da precarização da profissão, como: a multiplicidade de vínculos, a elevada jornada de trabalho e a precarização de trabalho aliada a uma visão empresarial da escola geram consequências negativas à saúde docente (MARTINS et al. 2020, p. 01).	Citação direta ou indireta?	<i>Indireta. Se for o caso, pode tirar o número da página.</i>
23	Os professores tentam criar defesas para atenuar esses ataques à saúde com “... o consumo de ansiolíticos até o suicídio”. (LEITE, 2017, p. 214).	No início desta oração, sugiro acrescentar algum conectivo que relacione melhor essas citações.	<i>Entendi e concordo, podemos fazer assim</i> <i>“... 2020, p.06), além disso os professores tentam criar defesas para atenuar...”</i>
24	A citação acima foi retirada de um estudo realizado com professores readaptados. Porém, essa é uma tendência na profissão docente independentemente da condição do professor.	Qual? Evitar o “acima”	<i>A de FACCI et al 2018</i>
25	A conceituação da empresa prestadora de serviços e a empresa contratante encontra-se definida nos artigos 4º-A e 5º-A da Lei n.º 6.019, de 3 de janeiro de 1974, a seguir transcritos:	Não são duas conceituações?	<i>Sim, tem razão. Pode colocar no plural.</i>
26	A conceituação da empresa prestadora de serviços e a empresa contratante encontra-se definida nos artigos 4º-A e 5º-A da Lei n.º 6.019, de 3 de janeiro de 1974, a seguir transcritos:	Não seria “da”?	<i>Isso mesmo da prestadora e da contratante. Obrigado.</i>
27	Ainda com base no referencial adotado e em consonância com o entendimento que a contratação de professoras na forma de terceirizado contribui para a precarização do trabalho docente, Graça Druck, Renata Dutra e Selma Cristina da Silva (2019, p. 298) no artigo “A	Faltou informar na lista de Referências	<i>Muito obrigado, irei incluir depois. Pode colocar uma nota no final, pra mim? Muito muito obrigado</i>

	contrarreforma neoliberal e a terceirização: a precarização como regra”, concluem que:		
28	O contrato é, segundo Beviláqua (<i>apud</i> GONÇALVES, 2013, p. 14), “o acordo de vontades que tem por fim criar, modificar ou extinguir direitos.”.	Na lista de Referências consta só GONÇALVES (2013). Então aqui seria 2012? Ou faltou informar a referência de 2013 na lista?	<i>É só 2012. Eu digitei errado o 2013.</i>
29	Ademais, não se pode exigir dos professores atuação efetiva quando se encontram debilitados em sua saúde (ressalte-se que diversos problemas de saúde do professor são provenientes da precarização do trabalho docente, como, reiteradamente exposto pela literatura e apresentado na subseção 1.2.4 Saúde e mal-estar no trabalho docente, como se vê:	Faltou fechar o parêntese...	<i>Fecha depois de “trabalho docente”)</i>
30	“A negociação coletiva pode envolver apenas sindicatos (sindicato da categoria profissional x sindicato da categoria econômica), como pode envolver diretamente a empresa (sindicato da categoria profissional x empresa). A negociação pode abarcar mais de um sindicato (da categoria profissional ou econômica) e mais de uma empresa (acordo coletivo envolvendo mais de uma empresa)” (CISNEIROS, 2016).	Faltou informar o número da página	<i>Não consegui o número da página, foi de um livro digitalizada 😊</i>
31	Assim, uma alternativa a fim de solucionar ditos problemas, as negociações podem se mostrar localizadas e restritas a uma, ou algumas instituições específicas.	Parece que faltou alguma palavra aqui. A ideia não foi concluída	<i>Assim, as negociações podem se mostrar localizadas e restritas a um, ou algumas instituições específicas, atuando, portanto, como uma alternativa a fim de solucionar problemas relacionados à desunião e falta de adesão dos professores nas atividades sindicais.</i>
32	Feita essa exposição sobre os mecanismos de defesa legais e coletivos que podem, ainda que de uma maneira inicial, ser utilizados pelos professores em prol de seus interesses e refrear os avanços da precarização do trabalho docente. É fundamental verificar qual o tratamento judicial dispensado aos professores que recorrem ao poder judiciário para a busca da tutela de seus direitos.	Acho que aqui seria uma vírgula, dando continuidade ao raciocínio que você vinha construindo... É isso?	<i>Pode colocar uma vírgula. Fica melhor.</i>
33	Em síntese, segue-se a etapa prevista na gravura anterior, em que na Reclamação trabalhista tem se os motivos que levaram os professores à justiça, a Contestação contém os argumentos defensivos das instituições de ensino, e, nas Sentenças e Acórdãos as decisões proferidas pelos juízes e	Seria “tem-se”?	<i>Exato, “tem-se”. Muito obrigado.</i>

	desembargadores sobre os casos analisados.		
34	Segundo Schiavi (data <i>apud</i> Junior, 2018, p. 27), a petição inicial é: “	Faltou informar o ano	2016
35	Convergem, em certo nível, com a argumentação dos professores em suas reclamações trabalhistas, a saber:	O que “Convergem”?	<i>Acho que ficaria melhor assim</i> <i>A passagem transcrita converge, em certo nível, com a argumentação...</i>
36	FILHO, N. S., CARVALHO, G. De Plácido e Silva Vocabulário Jurídico Conciso. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense.	No corpo do texto está ao contrário: CARVALHO E FILHO. Qual a forma correta? Ah... no corpo do texto foi mencionado o ano de 2008. Faltou informar aqui, não foi? É 2008 mesmo?	<i>Isso mesmo 2008, e pode deixar como CARVALHO E FILHO (igual ta no corpo do texto)</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Tal como fizemos com a D1, seguimos a mesma classificação para as dificuldades de escrita encontradas no texto da D2. Por meio dos quadros a seguir, damos a ver essas dificuldades, conforme a classificação proposta:

Quadro 43 - Dificuldades de escrita relacionadas à norma culta (D2)

Sq.	Apontamento(s) feito(s) pela revisão	Respostas e reformulações apresentadas pelo Informante 2
1	Não seria melhor “PERCURSOS ACADÊMICO E PROFISSIONAL”?	<i>Sim, concordo. Muito obrigado. Pode deixar como você sugeriu.</i>
2	Não seria “nos” (ênfase nos cenários)?	<i>Sim, seria. Você tem razão. Muito obrigado.</i>
3	Não seria “advindo”, para concordar com “retrocesso”?	<i>Tem razão, concorda com o retrocesso mesmo.</i>
4	Não seria “da” (ótica da saúde física e mental...)	<i>Sim, você tem razão. Pode colocar “da”</i>
5	Não são duas conceituações?	<i>Sim, tem razão. Pode colocar no plural.</i>
6	Não seria “da”?	<i>Isso mesmo da prestadora e da contratante. Obrigado.</i>
7	Seria “tem-se”?	<i>Exato, “tem-se”. Muito obrigado.</i>
8	O que “Convergem”?	<i>Acho que ficaria melhor assim</i> <i>A passagem transcrita converge, em certo nível, com a argumentação...</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Quadro 44 - Dificuldades de escrita relacionadas a convenções de escrita (D2)

Sq.	Apontamento(s) feito(s) pela revisão	Respostas e reformulações apresentadas pelo Informante 2
1	Faltou fechar o parêntese...	<i>Fecha depois de “trabalho docente”</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Quadro 45 - Dificuldades de escrita relacionadas à estruturação frástica (D2)

Sq.	Apontamento(s) feito(s) pela revisão	Respostas e reformulações apresentadas pelo Informante 2
-----	--------------------------------------	--

1	Essa ideia pode ficar vaga para o leitor. Sugiro complementar.	<i>Que tal colocarmos assim então “...com a linha de pesquisa a qual esta dissertação encontra-se vinculada.”</i>
2	Hum.. seria possível especificar o dia do início em 2017, assim como foi feito quando menciona o período de 2021? Achei que soou estranho dizer “entre os anos”... Enfim, seria possível melhorar?	<i>O dia do início é 01/01/2017. “... limitando-se, porém, ao período compreendido entre 01 de janeiro 2017 a 31 de julho de 2021.”</i>
3	Lendo este trecho separadamente, perceba que a ideia ficou um pouco vaga. Você consegue melhorar?	<i>Você tem razão, obrigado. Buscando responder esse problema, inicialmente, realizou-se um levantamento de pesquisas e estudos na forma de artigos científicos. Sendo que os artigos científicos recuperados foram limitados...</i>
4	“deles” se refere a quê?	
5	Será que esse “que” é realmente necessário aqui?	<i>Pode retirá-lo.</i>
6	Parece que ficou solta essa parte...	<i>Você tem razão, pode tirar o trecho “e, especialmente, quanto à produtividade.” Devo ter digitado sem querer.</i>
7	Que tal “apontando para a” em vez de “pela”? Veja se é essa a ideia...	<i>Perfeito, pode realizar a alteração.</i>
8	Parece que faltou alguma palavra aqui. A ideia não foi concluída	<i>Assim, as negociações podem se mostrar localizadas e restritas a um, ou algumas instituições específicas, atuando, portanto, como uma alternativa a fim de solucionar problemas relacionados à desunião e falta de adesão dos professores nas atividades sindicais.</i>
9	Acho que aqui seria uma vírgula, dando continuidade ao raciocínio que você vinha construindo... É isso?	<i>Pode colocar uma vírgula. Fica melhor.</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Quadro 46 - Dificuldades de dialogar com os referencias que compõem a pesquisa (D2)

Sq.	Apontamento(s) feito(s) pela revisão	Respostas e reformulações apresentadas pelo Informante 2
1	Hum. Não entendi. Um autor analisando o outro? Analisando a obra/o entendimento do outro? É isso? Sugiro clarear...	<i>Aaah sim... Pereira analisou a obra de Pastone e Marx.</i>
2	Acho que vale a pena melhorar o gancho das suas palavras com as do autor...	<i>Não estou conseguindo pensar em uma ligação aqui. Se você conseguir, pode ficar livre para ajustar. Tá? Muito obrigado</i>
3	Acho que vale a pena melhorar o enlace entre as suas ideias e as do autor...	<i>Coloque assim, por favor “... da profissão que “[...] deve ser desenvolvido pelos docentes em sala de aula, assim como não possuem relação com os conhecimentos adquiridos por estes profissionais ao longo de sua formação acadêmica” segundo Piovezan (2019, p.04).</i>
4	No início desta oração, sugiro acrescentar algum conectivo que relacione melhor essas citações.	<i>Entendi e concordo, podemos fazer assim “... 2020, p.06), além disso os professores tentam criar defesas para atenuar...”</i>
5	Qual? Evitar o “acima”	<i>A de FACCI et al 2018</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Quadro 47 - Dificuldades relacionadas a aspectos de *layout* (D2)

Sq.	Apontamento(s) feito(s) pela revisão	Respostas e reformulações apresentadas pelo Informante 2
1	Seria uma citação direta ou indireta? Onde começa e onde termina, se for direta? Se for indireta, posso retirar o número da página?	<i>É indireta.</i> <i>Pode retirar o número da página.</i>
2	Faltou informar o número da página desta citação direta, se possível...	<i>Página 117.</i>
3	Citação direta ou indireta?	<i>É indireta, se for o caso pode tirar a página.</i>
4	Seria possível informar o número da página?	<i>Página 04</i>
5	Citação direta ou indireta?	<i>Indireta, se for o caso pode tirar a página.</i>
6	Citação direta ou indireta?	<i>Indireta, se for o caso pode retirar o número da página.</i>
7	Faltou informar o número da página	<i>Página 211</i>
8	Citação direta ou indireta?	<i>Indireta. Se for o caso, pode tirar o número da página.</i>
9	Faltou informar na lista de Referências	<i>Muito obrigado, irei incluir depois. Pode colocar uma nota no final, pra mim? Muito muito obrigado</i>
10	Na lista de Referências consta só GONÇALVES (2013). Então aqui seria 2012? Ou faltou informar a referência de 2013 na lista?	<i>É só 2012. Eu digitei errado o 2013.</i>
11	Faltou informar o número da página	<i>Não consegui o número da página, foi de um livro digitalizada ☹</i>
12	Faltou informar o ano	<i>2016</i>
13	No corpo do texto está ao contrário: CARVALHO E FILHO. Qual a forma correta? Ah... no corpo do texto foi mencionado o ano de 2008. Faltou informar aqui, não foi? É 2008 mesmo?	<i>Isso mesmo 2008, e pode deixar como CARVALHO E FILHO (igual ta no corpo do texto)</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Portanto, em relação à D2, considerando o que demos a ver por meio dos Quadros 42 a 47, verificamos que entre as dificuldades de escrita apresentadas pelo Informante 2, 8 (oito) se referem a dificuldades relacionadas à norma culta; 1 (uma) a dificuldades relacionadas a convenções de escrita; 9 (nove) à estruturação frástica; 5 (cinco) a dificuldades de dialogar com os referenciais bibliográficos que compõem a pesquisa; e 13 (treze) a dificuldades relacionadas a aspectos de *layout*.

Uma vez apresentadas as dificuldades de escrita quanto aos aspectos formais recorrentes no *corpus* da pesquisa, conforme adiantamos anteriormente, consideramos que, em certa medida, essas dificuldades podem indicar possíveis equívocos na escrita. Esses equívocos podem apontar para um aspecto da divisão subjetiva dos informantes da pesquisa, ou seja, podem deixar (de)flagrar algo que o sujeito, inconscientemente, deixa marcado em sua escrita.

Assim sendo, a partir deste ponto da análise, debruçamo-nos sobre essa questão. Para isso, por meio do Quadros 48, apresentamos as dificuldades de escrita encontradas na D1 que podem apontar para possíveis aspectos do equívoco. Ressaltamos que não identificamos situações que apontassem para aspectos do equívoco na D2.

Quadro 48 - Dificuldades de escrita que podem indiciar possíveis equívocos na escrita (D1, Informante 1)

Sq.	Transcrição do(s) trecho(s) da V1, da D1	Apontamento(s) feito(s) pela revisão	Respostas e reformulações apresentadas pelo Informante 1
1	O desenho também “estabelece um elo de participação entre a criança e o mundo, evocando e despertando formas, imagens, significados, através de seus recursos materiais (DERDYK, 1990, p. 106).	Acho que faltou fechar as aspas aqui em “materiais”, não é?	<i>Verdade</i>
2	Mas, qual é a relação entre desenho, criança e infância? Para se chegar a uma resposta, é preciso passear pelas principais obras dos teóricos que contribuíram para a disseminação de pesquisas sobre o desenho enquanto fonte de conhecimento, pois, “não parece inútil esclarecer as motivações que deram origem a esse interesse pelo desenho infantil, já que existe uma “estreita conexão entre as ideias filosóficas dominantes no momento e o estudo da criança, em geral e os estudos de suas produções gráficas em particular” (MÈREDIEU, 2006, p. 2).	Estas aspas são do autor? Onde terminam?	<i>É uma citação dentro da fala da autora Meredieu, está com aspas, nesse caso coloco apenas uma aspa (“), né? Ela fala a citação do autor RIOUX, Georges. Dessin et structure mentale, PUF, 1951. Não sei se fica melhor assim... separando as citações de ambos e colocar as respectivas referencias ou deixar como antes e colocar (RIOUX, 1951, p. 6 APUD MEREDIEU, 2006, p. 2) Você decide! Rs.</i>
3	O estabelecimento de ensino de educação básica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do caput e no § 1º do art. 24 e no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino.	Faltou informar a fonte.	<i>É que eu tinha falado no paragrafo que antecede, mas, já coloquei. Não tem número de página, por isso que coloquei S.P, sem página, não sei se é assim que coloca rs.</i>
4	Mesmo sem condições físicas, por estarem em um ambiente que não é o escolar, mas sim, sua casa, seu apartamento, sua residência, que em muitos casos não possuem um ambiente apropriado para a realização de aulas virtuais, bem como vídeos aulas ou podcast.	Ideia inconclusiva	<i>Verdade. Concluir o pensamento.</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Abordando aspectos de possíveis equívocos na D1, chamamos a atenção para as linhas 1 e 2, do Quadro 48; são apresentados trechos do texto escrito pelo Informante 1, nos quais as aspas – que foram utilizadas para destacar as vozes de outros autores –, não foram fechadas. Esse indício nos leva a inferir que, talvez, nestes pontos do texto em que ocorreram essas situações, o informante da pesquisa pode ter se identificado com certas FD pertinentes a

determinadas áreas do conhecimento. Assim, o não fechamento das aspas pode (de)flagrar um desejo do Informante 1 de que as palavras do outro (as do autor) fossem suas, configurando-se, portanto, como um possível aspecto do equívoco. Para além disso, podemos inferir, nessa situação, que o equívoco se mostra pela possibilidade de abertura de efeitos de sentido, uma vez que: haveria um esquecimento em relação ao fechamento das aspas; haveria um efeito de “colagem” nos dizeres do outro, tanto que não se mantém a distância aos dizeres do outro; e haveria um indício aí de uma contraidentificação com as regras da ABNT em si.

Na linha 3 (Quadro 48), para se (re)posicionar quanto ao apontamento feito pela revisão nas palavras “faltou informar a fonte”, o informante responde: *“É que eu tinha falado no paragrafo que antecede, mas, já coloquei. Não tem número de página, por isso que coloquei S.P, sem página, não sei se é assim que coloca rs”*. Mesmo a partir dessa justificativa, o que nos chamou a atenção foi o fato de que o texto (V1) apresenta uma série de informações que tem certo teor legislativo, como por exemplo, *“nos termos do disposto no inciso I do caput e no § 1º do art. 24 e no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996”*.

Portanto, o apontamento feita pela revisão, possivelmente, a partir da inferência de que aqueles dizeres não fossem do informante, pode ter levado em consideração que provavelmente o trecho tivesse como fundamento algum documento legal/lei. Nesse sentido, inferimos que a ausência de referenciação – por meio de citação direta/indireta –, nessa situação, do ponto de vista subjetivo, pode (de)flagrar o desejo inconsciente do Informante 1 de que ele fosse a fonte das informações, resvalando, assim, em um possível aspecto do equívoco.

Já na linha 4, do Quadro 48, o Informante 1, para se (re)posicionar quanto ao apontamento feito pela revisão em seu texto, responde do seguinte modo: *“Verdade. Concluir o pensamento”*. Conforme sinalizamos anteriormente, nessa situação, o próprio informante realizou algum tipo de alteração em seu texto, apesar de o verbo “concluir” nos possibilitar inferir que a revisora é quem deveria, de fato, “concluir o pensamento”.

Além de uma possível dificuldade de escrita do ponto de vista formal, compreendemos que esse modo de se posicionar pode constituir-se como um possível indicador do acirramento – ou não – da implicação do informante da pesquisa com a escrita deste ponto específico de seu texto, resvalando, nesse sentido, em um possível equívoco, uma vez que aponta para aquilo que escapa, para uma contradição, marcando, assim, a incompletude do dizer – uma vez que a língua está exposta ao equívoco.

Além disso, devido ao caráter de incompletude da linguagem, essas situações, a nosso ver, podem apontar para algo relacionado à questão do saber, conforme já aprofundamos no

Capítulo 1. Em virtude dos aspectos subjetivos marcados pela incidência do inconsciente no sujeito, esse não-saber – que se inscreve no discurso do sujeito e incide sobre o próprio sujeito – articula o sujeito a um desejo de saber que, por sua vez, é movido por um enigma.

Portanto, essas situações, que consideramos indiciar possíveis aspectos do equívoco, em especial, podem apontar, ainda, para algo da perspectiva a partir da qual o Informante 1 enuncia (posição-sujeito), na condição de um sujeito pulsional que busca, inconscientemente, por meio da escrita de um trabalho acadêmico-universitário, mediar algo de seu enigma subjetivo.

Feitas essas considerações, no subitem 3.3, a seguir, intitulado *Possíveis acirramentos das tomadas de posição*, investigamos em que medida movimentos de tomada de posição podem ser indiciados como resultantes dos (im)possíveis efeitos de correções e de marcas de revisão.

3.3 Possíveis acirramentos das tomadas de posição

Neste momento da análise, elegemos abordar os (im)possíveis efeitos das correções e das marcas de revisão na escrita das versões de dissertações de mestrado que compõem o *corpus* da pesquisa, tendo como foco possíveis acirramentos de tomadas de posição. Conforme assinalamos anteriormente, consideramos que o acirramento das tomadas de posição na (re)escrita de um texto acadêmico-universitário pode ser (de)flagrado, especialmente, nos momentos em que o pesquisador em formação consegue se inscrever mais consistentemente no discurso acadêmico-universitário.

Assim, consideramos que esse acirramento pode ser (de)flagrado por meio das situações em que os informantes da pesquisa realizam algum tipo de aprimoramento da (re)escrita dos seus textos, de modo a indiciar um investimento subjetivo mais aparente dos informantes na escrita. Para melhor compreensão do leitor, elaboramos os Quadros 50 e 51, apresentados a seguir. Por meio desses quadros, buscamos dar a ver uma espécie de comparativo entre os trechos das diferentes versões das dissertações analisadas, a começar pela D1.

Quadro 49 - Comparativo entre trechos das diferentes versões da D1

Sq.	Transcrição do(s) trecho(s) da V1, da D1	Apontamento(s) feito(s) pela revisão (V2)	Respostas e reformulações apresentadas pelo Informante 1 (V2)	Transcrição do(s) trecho(s) da V3, da D1
1	Utilizo a abordagem qualitativa e a para a análise de dados, recorro à técnica de análise de conteúdo, segundo Bardin (1979), com ênfase na análise temática, a qual ocorre em três fases: pré-análise, exploração do material, e tratamento dos resultados.	Nas Referências foi listada somente uma obra de Bardin de 1977. Aqui seria 1977 ou faltou informar a obra de 1979?	1977.	Utilizo a abordagem qualitativa e, para a análise de dados, recorro à técnica de análise de conteúdo, segundo Bardin (1977), com ênfase na análise temática, a qual ocorre em três fases: pré-análise, exploração do material, e tratamento dos resultados.
2	Pesquisar é um ato de educar-se e, neste fazer educativo aprendo e ensino, porquanto entendo, tal como Freire (2017, p. 32) que, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.	Esta citação direta tem mais de 3 linhas. Portanto, o correto seria recuá-la. De acordo?	<i>Não, pode tirar esse trecho que eu tachei e deixa como indireta mesmo.</i>	Pesquisar é um ato de educar-se e, neste fazer educativo aprendo e ensino; porquanto entendo, tal como Freire (2017, p. 32) que, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.
3	Para alcançar tal objetivo, elenco como objetivos específicos: identificar a importância do desenho infantil; situar a implementação da educação infantil e o seu contexto histórico; ampliar os conhecimentos sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE); analisar como as professoras da educação infantil tem estimulado a prática do desenho em aulas e atividades remotas; e refletir sobre os impactos da pandemia no desenvolvimento gráfico e criativo dos alunos da educação infantil consoante as falas dos sujeitos da pesquisa, as professoras da educação infantil do município de São Francisco do Conde, Bahia.	Lá no Resumo, estes objetivos específicos foram enumerados. Sugiro fazermos o mesmo aqui. Concorda?	<i>Sim</i>	Para alcançar tal objetivo, foram elencados os seguintes objetivos específicos: 1) identificar a importância do desenho infantil; 2) situar a implementação da Educação Infantil e o seu contexto histórico; 3) ampliar os conhecimentos sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE); 4) analisar como as professoras da Educação Infantil têm estimulado a prática do desenho em aulas e atividades remotas; e 5) refletir sobre os impactos da pandemia no desenvolvimento gráfico e criativo dos alunos da Educação Infantil consoante as falas dos sujeitos da pesquisa – as professoras da educação infantil do município de São Francisco do Conde, Bahia.

4	Está empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções” (FLEURY; WERLANG, 2017, p. 2).	Na lista de Referências, o ano mencionado é 2016, e aqui está 2017. Qual o correto?	2017	Está empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções” (FLEURY; WERLANG, 2017, p. 2).
5	O desenho também “estabelece um elo de participação entre a criança e o mundo, evocando e despertando formas, imagens, significados, através de seus recursos materiais (DERDYK, 1990, p. 106).	Acho que faltou fechar as aspas aqui em “materiais”, não é?	Verdade	O desenho também “estabelece um elo de participação entre a criança e o mundo, evocando e despertando formas, imagens, significados, através de seus recursos materiais” (DERDYK, 1990, p. 106).
6	Mesmo com um dos maiores PIBs do país, dados do IBGE (2019) revelam que cerca de 42,5% da população tinham rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa e, em 2011, e em 2019, cerca de apenas 23,1% da população possuía uma ocupação econômica (...).	Acho que temos que retirar esse “e”. Você quis dizer que esse percentual de 42,5% era em 2011, não é isso?	Sim	Mesmo com um dos maiores PIBs do país, dados do IBGE (2019) revelam que 42,5% da população tinham rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, em 2011; e em 2019, apenas 23,1% da população possuía uma ocupação econômica, ou seja, a maioria da população sofria com o desemprego em uma das cidades mais ricas do Brasil.
7	Atualmente, a concepção de criança e infância mudou.	Hum... mas não são duas concepções? Será que fica “estranho” colocarmos no plural ou você tem alguma sugestão?	Pode colocar no plural, faltou concordância rs.	Atualmente, as concepções de criança e de infância mudaram.
8	Mas, qual é a relação entre desenho, criança e infância? Para se chegar a uma resposta, é preciso passear pelas principais obras dos teóricos que contribuíram para a disseminação de pesquisas sobre o desenho enquanto fonte de conhecimento, pois, “não parece inútil esclarecer as motivações que deram origem a esse interesse pelo desenho infantil, já que existe uma “estreita conexão entre as ideias filosóficas dominantes no momento e o estudo da criança, em geral e os estudos de suas produções gráficas em particular” (MÈREDIEU, 2006, p. 2).	Estas aspas são do autor? Onde terminam?	É uma citação dentro da fala da autora Meredieu, está com aspas, nesse caso coloco apenas uma aspa (‘), né? Ela fala a citação do autor RIOUX, Georges. Dessin et structure mentale, PUF, 1951. Não sei se fica melhor assim... separando as citações de ambos e colocar as respectivas referências ou deixar como antes e colocar (RIOUX, 1951, p. 6 APUD MEREDIEU, 2006, p. 2) Você decide! Rs.	Mas, qual é a relação entre desenho, criança e infância? Para se chegar a uma resposta, é preciso passear pelas principais obras dos teóricos que contribuíram para a disseminação de pesquisas sobre o desenho enquanto fonte de conhecimento, pois, “não parece inútil esclarecer as motivações que deram origem a esse interesse pelo desenho infantil” (MÈREDIEU, 2006, p. 2), já que, segundo Rioux (1951, p. 6), existe uma “estreita conexão entre as ideias filosóficas dominantes no momento e o estudo da criança, em geral e os estudos de suas produções gráficas em particular”.
9	Segundo Trinchão “o Marquês de Pombal não propôs o conhecimento em Desenho como cadeira para a reforma do “ensino menor”, pois foi priorizado o ensino do ler, escrever e contar e cadeiras de Grego, Retórica, Gramática e Filosofia”, sendo introduzido o ensino de	Seria possível informar o número da página desta citação direta?	Sim. 143	Segundo Trinchão (2008, p. 143), “o Marquês de Pombal não propôs o conhecimento em Desenho como cadeira para a reforma do “ensino menor”, pois foi priorizado o ensino do ler, escrever e contar e cadeiras de Grego,

	desenho na educação das camadas populares, apenas, a partir de 1779, apesar das reformas iniciadas em 1759 (TRINCHÃO, 2008).			Retórica, Gramática e Filosofia”, sendo introduzido o ensino de desenho na educação das camadas populares apenas a partir de 1779, apesar das reformas iniciadas em 1759 (TRINCHÃO, 2008).
10	Já em 2001, foi publicado as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as quais ressaltam que a criança é [...] o centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 12).	Não entendi se é um documento de 2001 ou de 2009. Esse documento consta na lista de Referências? Favor indicar...	<i>Ajustei as informações.</i>	Já em 2009, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as quais ressaltam que a criança é [...] o centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 12).
11	Alguns estudos e pesquisas acadêmicas e científicas levaram à conclusão de que o ato de desenhar perpassa por algumas fases ou etapas (...).	Não seria melhor “concluíram” ou “chegaram à conclusão”?	<i>Sim</i>	Alguns estudos e pesquisas acadêmicas e científicas chegaram à conclusão de que o ato de desenhar perpassa por algumas fases ou etapas (...).
12	O autor explica a diferença entre o desenho infantil e o desenho adulto, algo muito importante a ser destacado neste estudo, pois, como já fora há muitas comparações entre o ato de desenhar de uma criança e de um adulto, provocando uma errônea visão e concepção do que seja o desenho infantil. Por esta razão, cabe ressaltar que: (...)	Acho que faltou uma palavra aqui. Seria “como já fora dito/mencionado”?	<i>Exatamente, faltou, pode ser qualquer uma das duas.</i>	O autor explica a diferença entre o desenho infantil e o desenho adulto, algo muito importante a ser destacado neste estudo, pois, como já fora dito, há muitas comparações entre o ato de desenhar de uma criança e o de um adulto, provocando uma errônea visão e equivocada concepção do que seja o desenho infantil. Por esta razão, cabe ressaltar que: (...)
13	“Quando uma criança desenha um carro com muito mais rodas do que as previstas pelo construtor, outra criança não duvidará da fidelidade do desenho. O adulto dirá que o desenho parece mais um colar que um carro. A criança não gosta dessa incompreensão. Mas, por maior que seja a diferença entre o adulto e a criança, essa evolui para tornar-se adulto. Por isso, ainda que lentamente, o desenho da criança evolui no sentido aceitável pela cultura do adulto” (MUKINA, 1996).	Faltou informar o número da página	<i>Ok! Acrescentei.</i>	Quando uma criança desenha um carro com muito mais rodas do que as previstas pelo construtor, outra criança não duvidará da fidelidade do desenho. O adulto dirá que o desenho parece mais um colar que um carro. A criança não gosta dessa incompreensão. Mas, por maior que seja a diferença entre o adulto e a criança, essa evolui para tornar-se adulto. Por isso, ainda que lentamente, o desenho da

				criança evolui no sentido aceitável pela cultura do adulto (MUKHINA, 1996, p. 170).
14	É neste lugar de direito a ser criança e fazer de seus desenhos uma trama de humor, ação, romance, e até suspense que torna este ato tão subjetivo e singular, então é de fundamental importância pensar que “o desenho infantil necessita, urgentemente, de apoio dos adultos para que as crianças não parem de desenhar antes da adolescência, por ser um meio natural e eficaz de desenvolvimento de muitas propriedades” (SANS, 2009, p. 41), entre ela a criatividade, destaca o autor.	Faltou informar nas Referências		É esse lugar de direito a ser criança e de fazer de seus desenhos, uma trama de humor, ação, romance, e até suspense, que torna este ato tão subjetivo e singular. Então, é de fundamental importância pensar que “o desenho infantil necessita, urgentemente, de apoio dos adultos para que as crianças não parem de desenhar antes da adolescência, por ser um meio natural e eficaz de desenvolvimento de muitas propriedades” (SANS, 2009, p. 41), entre elas, a criatividade, destaca o autor.
15	O adulto precisa de interrogar-se e fazer-se perguntas deste tipo: O que é que eu sei desta criança, de que é que ela gosta e a que estímulos reage? O que é que a criança está a fazer – está a explorar, a construir, a representar? Qual a sua opinião sobre o que está a fazer? O que é que realmente a interessa naquilo que está a fazer? Quais os elementos da sua atividade que posso aproveitar para a ajudar a aprender? (HOHMANN, BANET E WEIKART, 1979, p. 103).	Faltou informar nas Referências	<i>A crescentei</i>	HOHMANN, Mary; BANET, Bernard; WEIKART, David P. Young children in action: a manual for preschool educators: the cognitively oriented preschool curriculum. High/Scope Press, 1979.
16	Conhecer a história do ensino do desenho para crianças muda nossa concepção do grafismo infantil contemporâneo. Observamos que a datação histórica não mostra apenas números que marcam o tempo, mas é acompanhada de imagens que imprimem características das concepções de criança, educação, época e sociedade onde os desenhos foram gerados (IAVELBERG, 2013a, p. 15).	Tem esse “a” mesmo? Só há uma referência desse autor com o ano de 2013...		Conhecer a história do ensino do desenho para crianças muda nossa concepção do grafismo infantil contemporâneo. Observamos que a datação histórica não mostra apenas números que marcam o tempo, mas é acompanhada de imagens que imprimem características das concepções de criança, educação, época e sociedade onde os desenhos foram gerados (IAVELBERG, 2013, p. 15).
17	...com um total de nove parcelas, sendo seis de no mínimo de R\$600,00 e as três últimas no valor único de R\$300,00.	Este trecho está com a ideia inconclusiva. Melhorar	<i>Verdade. Ajustei</i>	...com um total de nove parcelas, sendo seis de, no mínimo, R\$600,00, e as três últimas no valor único de R\$300,00.
18	Foi ainda instituído pela Lei n.º 13.999, o Programa Nacional de Apoio às Microempresas e Empresas de Pequeno Porte (Pronampe), destinado às Micro Empresas (ME) e Empresas de Pequeno Porte (EPP) a fim de gerar	De que ano?	2020	Foi, ainda, instituído pela Lei n.º 13.999/20, o Programa Nacional de Apoio às Microempresas e Empresas de Pequeno Porte (Pronampe), destinado às Micro Empresas

	capital de giro e/ou receita para investimento e, com isso, estimular a manutenção dos empregos no período de pandemia, além de promover incentivos fiscais.			(ME) e Empresas de Pequeno Porte (EPP), a fim de gerar capital de giro e/ou receita para investimento e, com isso, estimular a manutenção dos empregos no período de pandemia, além de promover incentivos fiscais.
19	O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do caput e no § 1º do art. 24 e no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino.	Faltou informar a fonte.	<i>É que eu tinha falado no parágrafo que antecede, mas, já coloquei. Não tem número de página, por isso que coloquei S.P, sem página, não sei se é assim que coloca rs.</i>	O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do caput e no § 1º do art. 24 e no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2020, n.p.).
20	Mesmo sem condições físicas, por estarem em um ambiente que não é o escolar, mas sim, sua casa, seu apartamento, sua residência, que em muitos casos não possuem um ambiente apropriado para a realização de aulas virtuais, bem como vídeos aulas ou podcast.	Ideia inconclusiva	<i>Verdade. Concluir o pensamento.</i>	A educação, mais uma vez, está sendo “levada nas costas” por educadores e educadoras desse país, mesmo sem condições psicológicas, devido a pressões internas, como ansiedade, medo, inquietações, entre outros fatores que emergiram nesse cenário de isolamento social durante a pandemia, e de pressões externas da família (filhos, marido ou esposa, pais etc.), da escola (diretor(a), coordenador(a), dos pais e/ou responsáveis).
21	Já dizia Ruben Alves, “há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-las para onde quiser” (ALVES, 2001).	Seria possível informar o número da página?	<i>Sim. 29!</i>	Já dizia Ruben Alves, “há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-las para onde quiser” (ALVES, 2001, p. 29).

22	<table border="1"> <thead> <tr> <th>NOME FICTÍCIO</th> <th>GRUPO DE ENSINO</th> <th>LOCALIZAÇÃO</th> <th>TEMPO DE DOCENCIA</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Maia</td> <td>Grupo 05</td> <td>Zona Urbana Periférica</td> <td>05 anos</td> </tr> <tr> <td>Rillary</td> <td>Creche e Pré-Escola</td> <td>Zona Urbana Periférica</td> <td>16 anos</td> </tr> <tr> <td>Maria da Paz</td> <td>Pré-Escola</td> <td>Zona Rural</td> <td>06 anos</td> </tr> <tr> <td>Kely</td> <td>Grupo 03</td> <td>Zona Rural</td> <td>03 anos</td> </tr> <tr> <td>Estela</td> <td>Grupo 05</td> <td>Zona Urbana Periférica</td> <td>05 anos</td> </tr> <tr> <td>Lucy</td> <td>Creche</td> <td>Zona Urbana Periférica</td> <td>05 anos</td> </tr> <tr> <td>Vero</td> <td>Grupo 05</td> <td>Zona Urbana Central</td> <td>06 anos</td> </tr> <tr> <td>Manu</td> <td>Grupo 04</td> <td>Zona Rural</td> <td>06 anos</td> </tr> <tr> <td>Lara</td> <td>Grupo 05</td> <td>Zona Rural</td> <td>08 anos</td> </tr> <tr> <td>Ju</td> <td>Grupo 04</td> <td>Zona Urbana Central</td> <td>14 anos</td> </tr> </tbody> </table> <p>Tabela 1: Dados demográfico. Fonte: Produzido pela autora.</p>	NOME FICTÍCIO	GRUPO DE ENSINO	LOCALIZAÇÃO	TEMPO DE DOCENCIA	Maia	Grupo 05	Zona Urbana Periférica	05 anos	Rillary	Creche e Pré-Escola	Zona Urbana Periférica	16 anos	Maria da Paz	Pré-Escola	Zona Rural	06 anos	Kely	Grupo 03	Zona Rural	03 anos	Estela	Grupo 05	Zona Urbana Periférica	05 anos	Lucy	Creche	Zona Urbana Periférica	05 anos	Vero	Grupo 05	Zona Urbana Central	06 anos	Manu	Grupo 04	Zona Rural	06 anos	Lara	Grupo 05	Zona Rural	08 anos	Ju	Grupo 04	Zona Urbana Central	14 anos	Tendo em vista que as laterais estão fechadas, entendo que é um quadro, e não uma tabela...		<p>Quadro 1: Dados demográficos</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>NOME FICTÍCIO</th> <th>GRUPO DE ENSINO</th> <th>LOCALIZAÇÃO</th> <th>TEMPO DE DOCENCIA</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Maia</td> <td>Grupo 05</td> <td>Zona Urbana Periférica</td> <td>05 anos</td> </tr> <tr> <td>Rillary</td> <td>Creche e Pré-Escola</td> <td>Zona Urbana Periférica</td> <td>16 anos</td> </tr> <tr> <td>Maria da Paz</td> <td>Pré-Escola</td> <td>Zona Rural</td> <td>06 anos</td> </tr> <tr> <td>Kely</td> <td>Grupo 03</td> <td>Zona Rural</td> <td>03 anos</td> </tr> <tr> <td>Estela</td> <td>Grupo 05</td> <td>Zona Urbana Periférica</td> <td>05 anos</td> </tr> <tr> <td>Lucy</td> <td>Creche</td> <td>Zona Urbana Periférica</td> <td>05 anos</td> </tr> <tr> <td>Vero</td> <td>Grupo 05</td> <td>Zona Urbana Central</td> <td>06 anos</td> </tr> <tr> <td>Mamu</td> <td>Grupo 04</td> <td>Zona Rural</td> <td>06 anos</td> </tr> <tr> <td>Lara</td> <td>Grupo 05</td> <td>Zona Rural</td> <td>08 anos</td> </tr> <tr> <td>Ju</td> <td>Grupo 04</td> <td>Zona Urbana Central</td> <td>14 anos</td> </tr> </tbody> </table> <p>Fonte: Elaborado pela autora.</p>	NOME FICTÍCIO	GRUPO DE ENSINO	LOCALIZAÇÃO	TEMPO DE DOCENCIA	Maia	Grupo 05	Zona Urbana Periférica	05 anos	Rillary	Creche e Pré-Escola	Zona Urbana Periférica	16 anos	Maria da Paz	Pré-Escola	Zona Rural	06 anos	Kely	Grupo 03	Zona Rural	03 anos	Estela	Grupo 05	Zona Urbana Periférica	05 anos	Lucy	Creche	Zona Urbana Periférica	05 anos	Vero	Grupo 05	Zona Urbana Central	06 anos	Mamu	Grupo 04	Zona Rural	06 anos	Lara	Grupo 05	Zona Rural	08 anos	Ju	Grupo 04	Zona Urbana Central	14 anos
NOME FICTÍCIO	GRUPO DE ENSINO	LOCALIZAÇÃO	TEMPO DE DOCENCIA																																																																																									
Maia	Grupo 05	Zona Urbana Periférica	05 anos																																																																																									
Rillary	Creche e Pré-Escola	Zona Urbana Periférica	16 anos																																																																																									
Maria da Paz	Pré-Escola	Zona Rural	06 anos																																																																																									
Kely	Grupo 03	Zona Rural	03 anos																																																																																									
Estela	Grupo 05	Zona Urbana Periférica	05 anos																																																																																									
Lucy	Creche	Zona Urbana Periférica	05 anos																																																																																									
Vero	Grupo 05	Zona Urbana Central	06 anos																																																																																									
Manu	Grupo 04	Zona Rural	06 anos																																																																																									
Lara	Grupo 05	Zona Rural	08 anos																																																																																									
Ju	Grupo 04	Zona Urbana Central	14 anos																																																																																									
NOME FICTÍCIO	GRUPO DE ENSINO	LOCALIZAÇÃO	TEMPO DE DOCENCIA																																																																																									
Maia	Grupo 05	Zona Urbana Periférica	05 anos																																																																																									
Rillary	Creche e Pré-Escola	Zona Urbana Periférica	16 anos																																																																																									
Maria da Paz	Pré-Escola	Zona Rural	06 anos																																																																																									
Kely	Grupo 03	Zona Rural	03 anos																																																																																									
Estela	Grupo 05	Zona Urbana Periférica	05 anos																																																																																									
Lucy	Creche	Zona Urbana Periférica	05 anos																																																																																									
Vero	Grupo 05	Zona Urbana Central	06 anos																																																																																									
Mamu	Grupo 04	Zona Rural	06 anos																																																																																									
Lara	Grupo 05	Zona Rural	08 anos																																																																																									
Ju	Grupo 04	Zona Urbana Central	14 anos																																																																																									
23	E, ainda sobre as especificidades desta linguagem infantil.	Essa frase ficou solta...	<i>Verdade. Ajustei.</i>	E, ainda sobre as especificidades desta linguagem infantil, Moreira (2013, p. 35) destaca que “[...] o desenho como expressão do pensamento tende a conquistar novas formas com o crescimento da criança. É linguagem que precisa conquistar um vocabulário cada vez mais amplo, sem, contudo, perder a intensidade e a certeza do seu traço”.																																																																																								
24	Neste sentido, chamo a atenção para o fato de que estes APPs atuam como pontes de aproximação dos docentes com a busca por aquilo que chamam de “estratégias para aprendizagem dos alunos” (JU, 2020), trocar “ideias de temas e atividades para a sequência didática” (KELY, 2020), e “passar a rotina semanal” (MAIA, 2020), neste último caso, á família.	Sugiro clarear as ideias. Você quis dizer sobre passar a rotina semanal às famílias?		Nesse sentido, chamo a atenção para o fato de que estes APPs atuam como pontes de aproximação dos docentes com a busca por aquilo que chamam de “estratégias para aprendizagem dos alunos” (JU, 2020), trocar “ideias de temas e atividades para a sequência didática” (KELY, 2020), e “passar a rotina semanal” (MAIA, 2020), neste último caso, à família.																																																																																								
25	Mas para além deste espaço que é dado ao ato de desenhar das crianças, cabe um questionamento, do qual podemos fazer algumas outras reflexões:	Acho que seria melhor “podemos” (passado)		Mas, para além desse espaço que é dado ao ato de desenhar das crianças, cabe um questionamento, a partir do qual podemos fazer algumas outras reflexões:																																																																																								
26	ALVES, Ana Paula Andrade (2006). “Resenha do livro: A Galáxia Internet: Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade de Manuel Castells,(2004)”. Resenhas educativas, (s.n). Página consultada em 26 de Dezembro de 2008	Faltou informar a data de acesso		ALVES, Ana Paula Andrade. Resenha do livro: A Galáxia Internet: Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade de Manuel Castells,(2004)”. Resenhas educativas, (s.n). 2006.																																																																																								
27	FLEURY, Maria Tereza Leme; WERLANG, Sérgio. Pesquisa aplicada: reflexões sobre conceitos e	No corpo do texto está 2017. Qual o correto?	2017	FLEURY, Maria Tereza Leme; WERLANG, Sérgio. Pesquisa aplicada: reflexões sobre																																																																																								

	abordagens metodológicas. Anuário de pesquisa, v. 2016.			conceitos e abordagens metodológicas. Anuário de pesquisa, 2017.
28	GOBBI, Marcia Aparecida. Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil, Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Faculdade de Educação, 1995.	Faltou informar o número total de páginas da dissertação		GOBBI, Marcia Aparecida. Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil. 1995, 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 1995.
29	Histórias ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.	Qual o nome do autor?		
30	MIRANDA, Eduardo Oliveira. O negro do Pomba quando sai da Rua Nova, ele traz na cinta uma cobra coral: os desenhos dos corpos-territórios evidenciados pelo Afoxé Pomba de Malê. Dissertação do mestrado, UEFS. Feira de Santana, 2014.	Para que esta referência fique completa, precisamos informar o número total de páginas da dissertação e a área do Mestrado.		MIRANDA, Eduardo Oliveira. O negro do Pomba quando sai da Rua Nova, ele traz na cinta uma cobra coral: os desenhos dos corpos-territórios evidenciados pelo Afoxé Pomba de Malê. 2014, 180 f. Dissertação (Mestrado em Desenho) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.
31	SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; et al. Práticas pedagógicas na educação de crianças de zero a três anos de idade: concepções acadêmicas e de profissionais da educação. 2015.	Esta referência está incompleta. Você tem mais informações sobre ela?		SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins. Práticas pedagógicas na educação de crianças de zero a três anos de idade: concepções acadêmicas e de profissionais da educação. 2015, 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Goiás, Goiânia, 2015.
32	ZOPELARI, LFP. Desenho: uma forma e desenvolvimento infantil. Faculdade de Educação São Luís Jaboticabal-SP, 2007.	Não entendi. Seria um trabalho acadêmico? Esta referência está incompleta...		ZOPELARI, Lauri de Freitas Petilli. Desenho: uma forma e desenvolvimento infantil. Faculdade de Educação São Luís Jaboticabal-SP, 2007.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Uma vez apresentado o Quadro 49, fomos instigadas a construir nossos gestos de interpretação, que tomam como norte o Paradigma Indiciário, por meio da busca de indícios na materialidade da D1. Para isso, examinamos movimentos do Informante 1 que pudessem indiciar um investimento subjetivo mais aparente na escrita de seu texto. Para dimensionar esses indícios, voltamo-nos para aspectos textuais e linguísticos formais que pudessem (de)flagrar (im)possíveis efeitos das correções e das marcas de revisão na D1, enfocando possíveis acirramentos das tomadas de posição. Nesse sentido, comparando os excertos da V1 e da V2, voltamo-nos, neste ponto da pesquisa, para análise dos (im)possíveis efeitos das correções e das marcas de revisão na D1, por meio de nossos gestos interpretativos.

Na linha 1, do Quadro 49, verificamos que houve, a partir da resposta do Informante 1, alteração da data da obra informada da V1, passando de “1979” para “1977”, bem com acréscimo de vírgulas em alguns pontos do trecho. Na linha 2, a partir do (re)posicionamento do Informante 1, houve supressão do seguinte trecho “*Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago*”. Na linha 3, a partir da aquiescência do Informante, os objetivos apresentados no excerto (V3) foram enumerados sequencialmente.

Na linha 4, notamos que houve alteração da data informada, na lista de Referências da D1, passando de “2016” para “2017”, e correção gramatical em “*importancia*” (V1), para “*importância*” (V3), bem como o acréscimo de pontuações (vírgulas) em diferentes pontos do trecho. Na linha 5, a V3, da D1, percebemos que houve o fechamento das aspas após a palavra “*soluções*”.

Ainda no Quadro 49, especialmente na linha 6, observamos a supressão da conjunção “e”; e na linha 7, a concordância do texto passou do singular (V1) para o plural (V3). Na linha 8, verificamos que houve alterações no texto, inclusive o acréscimo de palavras, para referenciar o autor “*RIOUX (1951, p. 6)*”. Já na linha 9, houve acréscimo da informação referente à citação direta, que na V1 não havia sido apresentada pelo informante, passando, então, a constar na V3 a informação “*p. 143*”.

Na linha 10, além da correção de concordância, passando de “*foi publicado as Diretrizes*” (V1) para “*foram publicadas as Diretrizes*” (V3), a partir do (re)posicionamento do informante, houve correção da data informada, passando de “2001” para “2009”. Já na linha 11, do Quadro 49, percebemos alteração do verbo informado na escrita do trecho, passando de “*levaram à conclusão*” (V1) para “*chegaram à conclusão*” (V3).

Na linha 12, verificamos a substituição da expressão “*como já fora há muitas comparações*” (V1) para “*como já fora dito, há muitas comparações*”. Na linha 13, observamos

o acréscimo de uma informação referente ao número de página da citação direta, passando de “(MUKINA, 1996)” (V1) para “(MUKINA, 1996, p. 170)”.

Na linha 14, ao verificarmos a lista de Referências da D3, notamos que não houve o acréscimo da informação solicitada, uma vez que o informante não respondeu ao comentário que fazia essa solicitação. Na situação apresentada por meio da linha 15, o contrário ocorreu: a partir da resposta do informante da pesquisa, para atender ao apontamento da revisora, houve acréscimo de uma referência bibliográfica. Na linha 16, observamos a supressão da letra “a”, passando de (IAVELBERG, 2013a, p. 15), na V1, para (IAVALBERG, 2013, p. 15). Na linha 17, houve acréscimo de vírgulas para separar a expressão “no mínimo”; na linha 18, a partir da resposta do Informante 1, foi acrescida na V3 a informação referente ao ano da “Lei n.º 13.999”, o que na V1 não constava.

Na linha 19, percebemos que a V3 apresenta, se comparada à V1, a menção à referência “(BRASIL, 2020, n.p.)”. Já a situação que apresentamos por meio da linha 20, na qual o Informante 1 realizou alterações em seu texto, a partir do apontamento feito pela revisão, chamou-nos a atenção o fato de o informante apresentar a reescrita do trecho, na V3, com dizeres diferentes do que constavam na V1. Na linha 21, diferentemente da V1, a V3 apresenta informação referente ao número de página de uma citação direta feita pelo Informante 1.

Na linha 22, constatamos que houve uma alteração na disposição do nome do Quadro – que antes apresentava-se como *tabela* –, na V1, para a parte superior do texto. A partir disso, inferimos que o texto apresentado pelo informante na V1, linha 22, dada a sua formatação inapropriada, pode apontar para uma dificuldade do Informante 1 relacionada a questões de *layout* do texto, ou para o simples desconhecimento do informante quanto a essas questões.

Na linha 23, o informante realiza alterações, aparentemente dando mais coerência àquele ponto específico do texto. Já na linha 24, observamos que houve correção gramatical do acento grave, passando de “á família” (V1) para “à família” (V3), com ocorrência de crase. Na linha 25, observamos o acréscimo da expressão “a partir do qual” (V3), substituindo a expressão “do qual” (V1). Na linha 27, verificamos que houve alteração da data da referência mencionada na mesma linha, passando de “2016” (V1) para “2017” (V2).

Na linha 27, mesmo não havendo resposta do informante ao que foi pontuado pela revisão, houve acréscimo da informação referente ao número total de páginas da dissertação: “127 f.” (V3). Situações semelhantes podem ser observadas por meio das linhas 30 e 31, nas quais houve acréscimo das informações “180 f.” e “304 f.”, respectivamente, na V3. Já na linha 29, verificando a lista de Referências da V3, observamos que a referência mencionada nesta

linha foi retirada do trabalho, uma vez que não havia sido mencionada no corpo do texto. Inclusive, o informante não respondeu a este apontamento, específico. Nessas situações, inferimos que houve uma tomada de posição por parte da revisora, que pode ter sido impulsionada pelo silenciamento do informante quanto às questões pontuadas ou por sua implicação com o texto revisado. Por fim, a linha 32 nos mostra que o texto da V1 se manteve idêntico na V3, não havendo alterações.

Tendo em vista o que foi exposto até então, podemos inferir que em certos momentos o Informante 1 conseguiu inscrever-se mais consistentemente no discurso acadêmico-universitário, ao considerarmos o funcionamento de pré-construídos sobre aspectos referentes à língua e às regras da ABNT. Esses momentos permitiram-nos deflagrar o acirramento da tomada de posição desse informante na (re)escrita de pontos específicos do texto, conforme podemos observar por meio das situações apresentadas, especialmente, nas linhas 20 e 23, do Quadro 49.

Chamou-nos a atenção o fato de que essas situações, em especial, remetem a questões ligadas ao tema da dissertação escrita pelo informante 1. Isso nos leva a inferir que o investimento subjetivo desse informante, nessas situações, parece se dar de forma mais intensa, considerando os pontos de identificação com os pré-construídos que temos abordado ao longo da análise. Assim, consideramos que as respostas e as reformulações apresentadas pelo Informante 1 nos encaminham para os modos de dizer próprios desse informante, e esses modos de dizer, em termos de pré-construídos, geram a posição-sujeito, ou seja, a perspectiva da qual o informante enuncia.

Tendo em vista, ainda, as condições de produção desses modos de dizer, compreendemos o Informante 1 como pesquisador em formação que, estando às voltas com a escrita de um texto acadêmico-universitário do gênero dissertação de mestrado, usa certas discursividades (nomenclaturas e expressões) para se (re)posicionar, quando convocado a realizar (re)escritas e reformulações a correções e a marcas de revisão. Essas discursividades nos permitem perceber o modo singular como esse informante se engajou na (re)escrita do seu texto, especialmente durante o processo de revisão.

Nesse sentido, essas situações, nas quais inferimos haver, em certos momentos, um possível acirramento da tomada de posição do informante 1, vão ao encontro ao pressuposto que temos defendido ao longo desta dissertação, no sentido de que ao se propor a escrever um trabalho acadêmico-universitário, um pesquisador em formação pode entreter uma relação com o objeto de sua escrita que remeta a algo do seu enigma subjetivo.

Além disso, chamou-nos a atenção, também, o fato de que o engajamento do Informante 1 parece ter se dado de formas diferentes, a depender da interdiscursividade que está em funcionamento. Assim, nas situações em que a interdiscursividade da revisão se constitui pelo saber relacionado a questões do *layout* do texto, a posição-sujeito do informante da pesquisa foi de outra ordem.

Porém, comparando-se a V1 à V3, podemos observar, na materialidade do texto, que mesmo nesses casos em que o informante não se (re)posicionou quanto ao apontamento da revisão, houve, de todo modo, certas alterações no texto, sendo estas empreendidas pela revisora de textos. Nessas situações, o investimento do informante pareceu não se acentuar, havendo, inclusive, uma espécie de silenciamento quanto a determinados apontamentos feitos pela revisão e, nos casos em que houve algum tipo de (re)posicionamento, o informante se valeu de respostas curtas e até mesmo de uma única palavra, como podemos observar por exemplo, nas situações apresentadas por meio das linhas 1, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 1, 13, 15, 17, 18, 21, 23 e 27 do Quadro 49.

Com isso, considerando o que apresentamos até este ponto, compreendemos que o Informante 1 investiu subjetivamente na escrita de seu texto, de modo mais aparente, em determinados pontos do texto, especialmente naqueles que resvalam na temática de sua dissertação, e que houve, em certa medida, acirramento das tomadas de posição, em determinada medida, pois seu investimento parece denotar certo anseio de concluir o trabalho acadêmico, apesar de suas dificuldades. Haja vista o que apresentamos até aqui, por meio do Quadro 50, a seguir, damos a ver os trechos de diferentes versões da D2.

Quadro 50 - Comparativo entre trechos das diferentes versões da D2

Sq.	Transcrição do(s) trecho(s) da V1 da D2	Apontamento(s) feito(s) pela revisão (V2)	Respostas e reformulações apresentadas pelo Informante 2 (V2)	Transcrição do(s) trecho(s) da V3, da D2
1	MEMORIAL: BIOGRAFIA, PERCURSOS ACADÊMICOS E PROFISSIONAIS	Não seria melhor “PERCURSOS ACADÊMICO E PROFISSIONAL”?	<i>Sim, concordo. Muito obrigado. Pode deixar como você sugeriu.</i>	MEMORIAL: BIOGRAFIA, PERCURSOS ACADÊMICO E PROFISSIONAL
2	Depois de muito trabalho conjunto com minha orientadora, iniciamos a presente pesquisa acerca da precarização e pejetização da profissão docente (termo que ouvi, pela primeira vez, ao atuar como advogado no caso de um cliente que era professor), cujo tema foi capaz de aliar a minha experiência profissional e educacional com a linha de pesquisa.	Essa ideia pode ficar vaga para o leitor. Sugiro complementar.	<i>Que tal colocarmos assim então “...com a linha de pesquisa a qual esta dissertação encontra-se vinculada.”</i>	Depois de muito trabalho conjunto com minha orientadora, iniciamos a presente pesquisa acerca da precarização e pejetização da profissão docente (termo que ouvi, pela primeira vez, ao atuar como advogado no caso de um cliente que era professor), cujo tema foi capaz de aliar a minha experiência profissional e educacional com a linha de pesquisa a qual esta dissertação encontra-se vinculada.
3	Desse modo, quanto ao cenário literário acerca da precarização da profissão docente e da pejetização dos professores, o procedimento de recuperação do material bibliográfico foi realizado pela base de dados SciELO.br (<i>Scientific Electronic Library Online Brasil</i>), limitando-se, porém, ao período compreendido entre os anos de 2017 e 31 de julho de 2021.	Hum.. seria possível especificar o dia do início em 2017, assim como foi feito quando menciona o período de 2021? Achei que soou estranho dizer “entre os anos”... Enfim, seria possível melhorar?	<i>O dia do início é 01/01/2017. “... limitando-se, porém, ao período compreendido entre 01 de janeiro 2017 a 31 de julho de 2021.”</i>	Nesse sentido, quanto ao cenário literário acerca da precarização da profissão docente e da pejetização dos professores, o procedimento de recuperação do material bibliográfico foi realizado pela base de dados SciELO.br (<i>Scientific Electronic Library Online Brasil</i>); limitando-se, porém, ao período compreendido entre 1º de janeiro de 2017 e 31 de julho de 2021.
4	Para responder esse problema, adotou-se a seguinte metodologia: partindo de um levantamento de pesquisas e estudos na forma de artigos científicos.	Lendo este trecho separadamente, perceba que a ideia ficou um pouco vaga. Você consegue melhorar?	<i>Você tem razão, obrigado. Buscando responder esse problema, inicialmente, realizou-se um levantamento de pesquisas e estudos na forma de artigos científicos. Sendo que os artigos científicos recuperados foram limitados...</i>	Buscando responder esse problema, inicialmente, realizou-se um levantamento de pesquisas e de estudos na forma de artigos científicos (...)

5	Nesta seção tem-se uma abordagem do trabalho docente no contexto da economia brasileira atual, com ênfase na literatura (artigos científicos) acerca da precarização do trabalho docente e, implicações individuais e coletivas daí derivadas, bem como sobre os cenários, tendências e perspectivas da profissão docente.	Não seria “nos” (ênfase nos cenários)?	<i>Sim, seria. Você tem razão. Muito obrigado.</i>	Nesta seção, tem-se uma abordagem do trabalho docente no contexto da economia brasileira atual, com ênfase na literatura (artigos científicos) acerca da precarização do trabalho docente e nas implicações individuais e coletivas daí derivadas, bem como nos cenários, tendências e perspectivas da profissão docente.
6	Dessa maneira, davam-se (e ainda se dão) as relações entre as pessoas, conforme expõe Pereira (2020, p.1003) ao analisar Pastone e Marx (2014, p.176), afirmando:	Hum. Não entendi. Um autor analisando o outro? Analisando a obra/o entendimento do outro? É isso? Sugiro clarear...	<i>Aaah sim... Pereira analisou a obra de Pastone e Marx.</i>	Dessa maneira, davam-se (e ainda se dão) as relações entre as pessoas, conforme expõe Pereira (2020,) ao analisar a obra de Pastone e Marx (2014), afirmando:
7	No Brasil no início do século XX, a situação de excessos no ambiente laboral era reproduzida, pois, continha: péssimas condições de trabalho, salários miseráveis, grande contingente de mulheres (mesmo que grávidas), grande contingente de crianças em fábricas, falta de organização e brutal repressão aos trabalhadores (VIANNA, 2020, p. 476).	Seria uma citação direta ou indireta? Onde começa e onde termina, se for direta? Se for indireta, posso retirar o número da página?	<i>É indireta. Pode retirar o número da página.</i>	No Brasil, no início do século XX, a situação de excessos no ambiente laboral era reproduzida, pois, continha: péssimas condições de trabalho, salários miseráveis, grande contingente de mulheres (mesmo que grávidas), grande contingente de crianças em fábricas, falta de organização e brutal repressão aos trabalhadores (VIANNA, 2020).
8	O termo “contrarreforma” acima, segundo o autor, expressa o retrocesso na regulamentação do trabalho advindas das leis acima mencionadas.	Não seria “advindo”, para concordar com “retrocesso”?	<i>Tem razão, concorda com o retrocesso mesmo.</i>	O termo “contrarreforma”, segundo o autor, expressa o retrocesso na regulamentação do trabalho advindo das leis acima mencionadas.
9	“A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (BARDIN, 1977).	Faltou informar o número da página desta citação direta, se possível...	<i>Página 117.</i>	“A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (BARDIN, 1977, p. 117).
10	Desse modo, a maioria dos resultados encontrados no material analisado foram divulgados de maneira textual, e, nenhum deles teve a apresentação dos resultados de maneira predominantemente expostos por dados numéricos.	“deles” se refere a quê?		Desse modo, a maioria dos resultados encontrados no material analisado foram divulgados de maneira textual, e, nenhum destes teve a apresentação dos resultados predominantemente expostos por dados numéricos.

11	Todas as ementas restantes após o procedimento de triagem foram lidas integralmente, visto que configuraram o <i>corpus</i> da terceira seção que, a partir do número do processo, foi possível analisar as reclamações trabalhistas, contestações, sentenças e acórdãos.	Será que esse “que” é realmente necessário aqui?	<i>Pode retirá-lo.</i>	Todas as ementas restantes após o procedimento de triagem foram lidas integralmente, visto que configuraram o <i>corpus</i> da terceira seção e, a partir do número do processo, foi possível analisar as reclamações trabalhistas, as contestações, as sentenças e os acórdãos.
12	Pereira e Zuin (2019, p. 06) mencionam em seu estudo a ocorrência de alunos que questionam o tempo todo a autoridade do professor, bem como testam a paciência dele ao extremo e, ainda, se negam a obedecer às regras de convivência escolar.	Citação direta ou indireta?	<i>É indireta, se for o caso pode tirar a página.</i>	Pereira e Zuin (2019) mencionam em seu estudo a ocorrência de alunos que questionam, o tempo todo, a autoridade do professor, bem como testam a paciência do mesmo ao extremo e, ainda, se negam a obedecer às regras de convivência escolar.
13	“[...] cultura de mensuração, por meio da avaliação de professores – considerados os principais responsáveis pelos indicadores de aprendizagem – e a concessão de incentivos por sua suposta competência individual, delegando à categoria a principal responsabilidade pelos resultados educacionais do sistema de ensino” (ZATTI; MINHOTO, 2019).	Seria possível informar o número da página?	<i>Página 04</i>	“[...] cultura de mensuração, por meio da avaliação de professores – considerados os principais responsáveis pelos indicadores de aprendizagem – e a concessão de incentivos por sua suposta competência individual, delegando à categoria a principal responsabilidade pelos resultados educacionais do sistema de ensino” (ZATTI; MINHOTO, 2019, p. 04).
14	Apesar da existência de medidas de fomento voltadas a melhorar a remuneração docente e contribuir para a valorização da profissão, como é o caso da situação prevista no artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº.9.394/96) em que fora normatizada a avaliação de desempenho docente como critério para progressão funcional, relacionando-a diretamente com a remuneração do professor no exercício da função docente (ZATTI; MINHOTO, 2019, p. 04).	Citação direta ou indireta?	<i>Indireta, se for o caso pode tirar a página.</i>	Apesar da existência de medidas de fomento voltadas a melhorar a remuneração docente e contribuir para a valorização da profissão, como é o caso da situação prevista no artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº.9.394/96) em que fora normatizada a avaliação de desempenho docente como critério para progressão funcional, relacionando-a diretamente com a remuneração do professor no exercício da função docente (ZATTI; MINHOTO, 2019).
15	Essas políticas desconsideram também as individualidades de cada aluno, de cada escola e de cada região, como destaca Silva (2019, p. 123) ao mencionar “a tendência de responsabilização individual dos professores pela qualidade da educação, sem considerar o contexto e as determinações que afetam seu trabalho”.	Acho que vale a pena melhorar o gancho das suas palavras com as do autor...	<i>Não estou conseguindo pensar em uma ligação aqui.</i> <i>Se você conseguir, pode ficar livre para ajustar. Tá?</i> <i>Muito obrigado</i>	Essas políticas desconsideram também as individualidades de cada aluno, de cada escola e de cada região, culminando, como destaca Silva (2019, p. 123), em uma “tendência de responsabilização individual dos professores pela qualidade da educação, sem considerar o contexto e as determinações que afetam seu trabalho”.

16	“Em todas as entrevistas, ouviu-se a afirmação de que é comum a invasão dos momentos de folga e descanso dos professores pelas atividades de trabalho”, destacando, assim, que, para atingir determinada produtividade, necessitam continuar trabalhando além do horário de trabalho e, especialmente, quanto à produtividade.	Parece que ficou solta essa parte...	<i>Você tem razão, pode tirar o trecho “e, especialmente, quanto à produtividade.” Devo ter digitado sem querer.</i>	Esse cenário é destacado pelas seguintes passagens extraídas do material analisado, como é o caso do trabalho de Rodrigues e Souza (2018, p. 231), que entrevistaram professores, constatando que: “Em todas as entrevistas, ouviu-se a afirmação de que é comum a invasão dos momentos de folga e descanso dos professores pelas atividades de trabalho”, destacando, assim, que, para atingir determinada produtividade, necessitam continuar trabalhando além do horário de trabalho.
17	Uma alternativa de defesa é proposta por Rodrigues e Souza (2018, p. 237) que concluem pela “necessidade do fortalecimento da ‘base’ e da organização política dos docentes para a consolidação do movimento de resistência às investidas da lógica privatista no ensino”.	Que tal “apontando para a” em vez de “pela”? Veja se é essa a ideia...	<i>Perfeito, pode realizar a alteração.</i>	Uma alternativa de defesa é proposta por Rodrigues e Souza (2018, p. 237), que concluem apontando para a “necessidade do fortalecimento da ‘base’ e da organização política dos docentes para a consolidação do movimento de resistência às investidas da lógica privatista no ensino”.
18	Logo, as relações trabalhistas provenientes desse cenário sofrem adaptações e se amoldam às necessidades dessa realidade e vice-versa, causando, nos profissionais docentes, manifestações que podem ser vistas sob a ótica laboral, política, profissional e até na saúde física e mental, conclusão também divulgada por Lopes et al. (2020, p. 03), a saber:	Não seria “da” (ótica da saúde física e mental...)	<i>Sim, você tem razão. Pode colocar “da”</i>	Logo, as relações trabalhistas provenientes desse cenário sofrem adaptações e se amoldam às necessidades dessa realidade e vice-versa, causando, nos profissionais docentes, manifestações que podem ser vistas sob a ótica laboral, política, profissional e até da saúde física e mental; conclusão também divulgada por Lopes et al. (2020), a saber:
19	Diversas são as funções dos docentes (multifuncionalidade docente) – na perspectiva mercadológica da educação – e que, em tese, extrapolam o rol de competências para o exercício da profissão que, como bem aponta Piovezan (2019, p. 04), “[...] deve ser desenvolvido pelos docentes em sala de aula, assim como não possuem relação com os conhecimentos adquiridos por estes profissionais ao longo de sua formação acadêmica”.	Acho que vale a pena melhorar o enlace entre as suas ideias e as do autor...	<i>Coloque assim, por favor</i> <i>“... da profissão que “[...] deve ser desenvolvido pelos docentes em sala de aula, assim como não possuem relação com os conhecimentos adquiridos por estes profissionais ao longo de sua formação acadêmica” segundo Piovezan (2019, p.04).</i>	Diversas são as funções dos docentes (multifuncionalidade docente) – na perspectiva mercadológica da educação – e que, em tese, extrapolam o rol de competências para o exercício da profissão, que “[...] deve ser desenvolvido pelos docentes em sala de aula, assim como não possuem relação com os conhecimentos adquiridos por estes profissionais ao longo de sua formação acadêmica”, segundo Piovezan (2019, p. 04).
20	A greve outrora fora tida como uma conduta considerada prejudicial ao interesse social e prejudicial à economia,; no entanto, na Constituição	Citação direta ou indireta?	<i>Indireta, se for o caso pode retirar o número da página.</i>	A greve outrora fora tida como uma conduta considerada prejudicial ao interesse social e prejudicial à economia,; no entanto, na Constituição de

	de 1946 foi alçada à categoria de direito dos trabalhadores (NASCIMENTO et al., 2011, p. 125).			1946 foi alçada à categoria de direito dos trabalhadores (NASCIMENTO et al., 2011).
21	Leite (2017) afirma: “Esta rotina desborda largamente a carga horária diária/semanal de trabalho e invade a residência dos docentes, tomando-lhes os dias de descanso e as férias”.	Faltou informar o número da página	<i>Página 211</i>	Leite (2017, p. 211) afirma: “Esta rotina desborda largamente a carga horária diária/semanal de trabalho e invade a residência dos docentes, tomando-lhes os dias de descanso e as férias”.
22	Sob essa ótica, é evidente que os problemas de saúde dos professores estão relacionados a fatores (ou por vezes são consequências) da precarização da profissão, como: a multiplicidade de vínculos, a elevada jornada de trabalho e a precarização de trabalho aliada a uma visão empresarial da escola geram consequências negativas à saúde docente (MARTINS et al. 2020, p. 01).	Citação direta ou indireta?	<i>Indireta. Se for o caso, pode tirar o número da página.</i>	Sob essa ótica, é evidente que os problemas de saúde dos professores estão relacionados a fatores (ou por vezes são consequências) da precarização da profissão, como: a multiplicidade de vínculos, a elevada jornada de trabalho e a precarização de trabalho aliada a uma visão empresarial da escola geram consequências negativas à saúde docente (MARTINS et al. 2020).
23	Os professores tentam criar defesas para atenuar esses ataques à saúde com “... o consumo de ansiolíticos até o suicídio”. (LEITE, 2017, p. 214).	No início desta oração, sugiro acrescentar algum conectivo que relacione melhor essas citações.	<i>Entendi e concordo, podemos fazer assim</i> <i>“... 2020, p.06), além disso os professores tentam criar defesas para atenuar...”</i>	Além disso, alguns professores tentam criar defesas para atenuar esses ataques à saúde com “... o consumo de ansiolíticos até o suicídio” (LEITE, 2017, p. 214).
24	A citação acima foi retirada de um estudo realizado com professores readaptados. Porém, essa é uma tendência na profissão docente independentemente da condição do professor.	Qual? Evitar o “acima”	<i>A de FACCI et al 2018</i>	A mencionada citação de FACCI et al. (2018) foi retirada de um estudo realizado com professores readaptados. Porém, essa é uma tendência na profissão docente, independentemente da condição do professor.
25	A conceituação da empresa prestadora de serviços e a empresa contratante encontra-se definida nos artigos 4º-A e 5º-A da Lei n.º 6.019, de 3 de janeiro de 1974, a seguir transcritos:	Não são duas conceituações?	<i>Sim, tem razão. Pode colocar no plural.</i>	As conceituações da empresa prestadora de serviços e da empresa contratante encontram-se definidas nos Artigos 4º-A e 5º-A da Lei n.º 6.019, de 3 de janeiro de 1974, a seguir transcritos:
26	A conceituação da empresa prestadora de serviços e a empresa contratante encontra-se definida nos artigos 4º-A e 5º-A da Lei n.º 6.019, de 3 de janeiro de 1974, a seguir transcritos:	Não seria “da”?	<i>Isso mesmo da prestadora e da contratante. Obrigada.</i>	As conceituações da empresa prestadora de serviços e da empresa contratante encontram-se definidas nos Artigos 4º-A e 5º-A da Lei n.º 6.019, de 3 de janeiro de 1974, a seguir transcritos:
27	Ainda com base no referencial adotado e em consonância com o entendimento que a contratação de professoras na forma de terceirizado contribui para a precarização do trabalho docente, Graça Druck, Renata Dutra e Selma Cristina da Silva (2019, p. 298) no artigo “A contrarreforma	Faltou informar na lista de Referências	<i>Muito obrigado, irei incluir depois. Pode colocar uma nota no final, pra mim? Muito obrigado</i>	

	neoliberal e a terceirização: a precarização como regra”, concluem que:			
28	O contrato é, segundo Beviláqua (<i>apud</i> GONÇALVES, 2013, p. 14), “o acordo de vontades que tem por fim criar, modificar ou extinguir direitos.”.	Na lista de Referências consta só GONÇALVES (2013). Então aqui seria 2012? Ou faltou informar a referência de 2013 na lista?	<i>É só 2012. Eu digitei errado o 2013.</i>	O contrato é, segundo Beviláqua (<i>apud</i> GONÇALVES, 2012, p. 14), “o acordo de vontades que tem por fim criar, modificar ou extinguir direitos.”.
29	Ademais, não se pode exigir dos professores atuação efetiva quando se encontram debilitados em sua saúde (ressalte-se que diversos problemas de saúde do professor são provenientes da precarização do trabalho docente, como, reiteradamente exposto pela literatura e apresentado na subseção 1.2.4 Saúde e mal-estar no trabalho docente, como se vê:	Faltou fechar o parêntese...	<i>Fecha depois de “trabalho docente”)</i>	Ademais, não se pode exigir dos professores atuação efetiva quando se encontram debilitados em sua saúde (ressalte-se que diversos problemas de saúde do professor são provenientes da precarização do trabalho docente”, como, reiteradamente exposto pela literatura e apresentado na subseção 1.2.4 Saúde e mal-estar no trabalho docente, como se vê:
30	“A negociação coletiva pode envolver apenas sindicatos (sindicato da categoria profissional x sindicato da categoria econômica), como pode envolver diretamente a empresa (sindicato da categoria profissional x empresa). A negociação pode abarcar mais de um sindicato (da categoria profissional ou econômica) e mais de uma empresa (acordo coletivo envolvendo mais de uma empresa)” (CISNEIROS, 2016).	Faltou informar o número da página	<i>Não consegui o número da página, foi de um livro digitalizada 😊</i>	“A negociação coletiva pode envolver apenas sindicatos (sindicato da categoria profissional x sindicato da categoria econômica), como pode envolver diretamente a empresa (sindicato da categoria profissional x empresa). A negociação pode abarcar mais de um sindicato (da categoria profissional ou econômica) e mais de uma empresa (acordo coletivo envolvendo mais de uma empresa)” (CISNEIROS, 2016).
31	Assim, uma alternativa a fim de solucionar ditos problemas, as negociações podem se mostrar localizadas e restritas a uma, ou algumas instituições específicas.	Parece que faltou alguma palavra aqui. A ideia não foi concluída	<i>Assim, as negociações podem se mostrar localizadas e restritas a um, ou algumas instituições específicas, atuando, portanto, como uma alternativa a fim de solucionar problemas relacionados à desunião e falta de adesão dos professores nas atividades sindicais.</i>	Assim, as negociações podem se mostrar localizadas e restritas a um, ou algumas instituições específicas, atuando, portanto, como uma alternativa a fim de solucionar problemas relacionados à desunião e falta de adesão dos professores nas atividades sindicais.
32	Feita essa exposição sobre os mecanismos de defesa legais e coletivos que podem, ainda que de uma maneira inicial, ser utilizados pelos professores em	Acho que aqui seria uma vírgula, dando continuidade ao	<i>Pode colocar uma vírgula. Fica melhor.</i>	Feita essa exposição sobre os mecanismos de defesa legais e coletivos que podem, ainda que de uma maneira inicial, ser utilizados pelos professores em

	prol de seus interesses e reffrear os avanços da precarização do trabalho docente. É fundamental verificar qual o tratamento judicial dispensado aos professores que recorrem ao poder judiciário para a busca da tutela de seus direitos.	raciocínio que você vinha construindo... É isso?		prol de seus interesses e reffrear os avanços da precarização do trabalho docente, é fundamental verificar qual o tratamento judicial dispensado aos professores que recorrem ao poder judiciário para a busca da tutela de seus direitos
33	Em síntese, segue-se a etapa prevista na gravura anterior, em que na Reclamação trabalhista tem se os motivos que levaram os professores à justiça, a Contestação contém os argumentos defensivos das instituições de ensino, e, nas Sentenças e Acórdãos as decisões proferidas pelos juízes e desembargadores sobre os casos analisados.	Seria “tem-se”?	<i>Exato, “tem-se”. Muito obrigado.</i>	Em síntese, segue-se a etapa prevista na gravura anterior, em que na Reclamação trabalhista tem-se os motivos que levaram os professores à justiça, a Contestação contém os argumentos defensivos das instituições de ensino, e, nas Sentenças e Acórdãos as decisões proferidas pelos juízes e desembargadores sobre os casos analisados.
34	Segundo Schiavi (data <i>apud</i> Junior, 2018, p. 27), a petição inicial é: “	Faltou informar o ano	<i>2016</i>	Segundo Schiavi (2016 <i>apud</i> JUNIOR, 2018, p. 27), a petição inicial é: “
35	Convergem, em certo nível, com a argumentação dos professores em suas reclamações trabalhistas, a saber:	O que “Convergem”?	<i>Acho que ficaria melhor assim</i> <i>A passagem transcrita converge, em certo nível, com a argumentação...</i>	A passagem transcrita converge, em certo nível, com a argumentação dos professores em suas reclamações trabalhistas, a saber:
36	FILHO, N. S., CARVALHO, G. De Plácido e Silva Vocabulário Jurídico Conciso. 1. Ed. Rio de Janeiro: Forense.	No corpo do texto está ao contrário: CARVALHO E FILHO. Qual a forma correta? Ah... no corpo do texto foi mencionado o ano de 2008. Faltou informar aqui, não foi? É 2008 mesmo?	<i>Isso mesmo 2008, e pode deixar como CARVALHO E FILHO (igual ta no corpo do texto)</i>	CARVALHO, G.; FILHO, N. S. De Plácido e Silva Vocabulário Jurídico Conciso . 1. Ed. Rio de Janeiro: Forense, 2008.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Tendo em vista o que apresentamos por meio do Quadro 50, fomos instigadas a construir nossos gestos de interpretação, a partir do Paradigma Indiciário, no sentido de examinar, por meio dos indícios, movimentos do Informante 2 que pudessem indiciar um investimento subjetivo mais aparente desse informante na escrita de seu texto. Para isso, voltamo-nos para aspectos textuais e linguísticos formais da D2 que pudessem (de)flagrar (im)possíveis efeitos das correções e das marcas de revisão, tendo como foco possíveis acirramentos das tomadas de posição. Para tanto, comparamos os excertos da V1 e da V2, voltando-nos, neste ponto da análise, para os (im)possíveis efeitos das correções e das marcas de revisão na D2.

Observamos, na linha 1, do Quadro 50, alteração no texto relacionada à passagem do singular “*PERCURSO ACADÊMICO E PROFISSIONAL*”, na V1, para o plural “*PERCURSOS ACADÊMICO E PROFISSIONAL*”, na V3. Na linha 2, a partir do apontamento feito pela revisão, o informante acrescentou ao seu texto uma informação complementar, para especificar que a “*linha*” à qual se referia na V1 se trata da “*linha de pesquisa*” à qual a D1 vincula-se. Na linha 3, notamos que houve acréscimo de informação que especifica o período ao qual o Informante 2 se refere, passando de “*ao período compreendido entre os anos de 2017 e 31 de julho de 2021*”, na V1, para “*ao período compreendido entre 1º de janeiro de 2017 e 31 de julho de 2021*”, na V3.

Já na linha 4, a alteração que se percebe diz respeito a aspectos de coerência, inclusive com a inclusão do advérbio “*inicialmente*”, na V3; enquanto na linha 5, o que percebemos foi a inclusão da preposição “*no*” (V3), em substituição à “*sobre os*” (V1). Na linha 6, houve alterações textuais na escrita da V3, que passou à seguinte: “*conforme expõe Pereira (2020) ao analisar a obra de Pastone e Marx (2014)*”. Na linha 7, a revisão resultou na supressão da informação referente ao número de página (“*p. 146*”) que havia sido informado na V1. Na linha 8, a redação do texto passou de “*trabalho advindas*”, na V1, para “*trabalho advindo*”; e na linha 9, a partir do apontamento feito pela revisora, o Informante 2 apresentou a numeração de página, que passou a ser apresentada na V3, em “*(BARDIN, 1977, p. 117)*”.

Na linha 10, houve a substituição de “*deles*” (V), por “*destes*” (V3); enquanto na linha 11, houve a supressão da palavra “*que*” (V1). Já na linha 12, percebemos a supressão da informação “*p. 06*”, na V3; na linha 13, verificamos o acréscimo da informação referente ao número da página de uma citação direta feita na D2, passando de “*(ZATTI; MINHOTO, 2019)*”, na V1, para “*(ZATTI; MINHOTO, 2019, p. 04)*”. Na linha 14, notamos a supressão do número da página informado na citação indireta, passando de “*(ZATTI; MINHOTO, 2019, p. 04)*”, na V1, para “*(ZATTI; MINHOTO, 2019)*”, na V3.

Já na linha 15, as alterações textuais que nós percebemos referem-se a aspectos da coerência, sendo estas feitas pela revisora a partir do posicionamento do Informante 2. Na linha 16, houve supressão de um trecho do texto, comparando-se a V1 à V3; enquanto isso, na linha 17, observamos a substituição da palavra “*pela*” (V1) pela expressão “*apontando para a*” (V3). Na linha 18, verificamos o acréscimo da palavra “*da*”, na V3. Por meio da linha 19, notamos que o Informante 2 reescreveu o trecho indicado, conforme solicitado pela revisão, culminando em alterações textuais naquele ponto específico da D2.

Nas linhas 20 e 22, percebemos a supressão da informação referente à numeração da página – “*p. 125*” e “*p. 01*”, respectivamente, que constavam na V1. De outro modo, nas linhas 21 e 23, podemos verificar que houve o acréscimo de informação referente ao número da página – “*p. 211*” e “*p. 214*”, respectivamente, por tratar-se de citações diretas feitas na D2, pelo Informante 2. Já na linha 24, houve a substituição do trecho “*A citação acima*” por “*A mencionada citação*” – nessa situação, em especial, inferimos que há uma memória discursiva a partir da qual a revisora se vê inscrita, sobre evitar o uso da palavra “*acima*” na escrita de textos acadêmico-universitários e isso afetou a tessitura daquele ponto específico do texto, uma vez que o informante se (re)posicionou a partir do que foi apontado pela revisora.

Já na linha 25, a alteração que se percebe ocorre no início do período, relacionada a aspectos da concordância, passando de “*A conceituação da empresa prestadora de serviços e a empresa contratante*” (V1), para “*As conceituações da empresa prestadora de serviços e a empresa contratante*” (V3). Na linha 26, notamos a alteração do trecho do texto, em “*e a empresa contratante*” (V1) para “*e da empresa contratante*” (V3). Na linha 27, considerando o (re)posicionamento do Informante 2, não houve alterações na V3, pois o informante assumiu, por escrito, a responsabilidade de realizar, posteriormente, o que foi pontuado pela revisão.

Na linha 28, houve alteração do ano informado referente à obra de um autor que compõem o referencial da D2, passando de “*(GONÇALVES, 2013, p. 14)*” (V1) para “*(GONÇALVES, 2012, p. 14)*”. Na linha 29, notamos o fechamento das aspas após a palavra “*docente*”, na V3, e na linha 30 não observamos alterações no texto, comparando-se a V1 à V3. Na linha 31, a partir do apontamento da revisão que afirmou que a ideia não “*foi concluída*”, o Informante 2 realizou a reescrita do trecho indicado, apresentando, inclusive, aparentemente, uma redação diferente do trecho. Já na linha 32, o que notamos foi o acréscimo de uma vírgula, na V3; e na linha 33, a alteração de “*tem se*” (V1) para “*tem-se*” (V3).

Na linha 34, observamos o acréscimo da informação referente ao ano da obra, passando de “*(data apud Junior, 2018, p. 27)*”, na V1, para “*(2016 apud JUNIOR, 2018, p. 27)*”. Na linha

35, o informante apresentou a reescrita do trecho indicado, enquanto na linha 36 observamos alteração referente aos nomes dos autores de uma referência mencionada na D2.

Com isso, tendo em vista o que apresentamos até aqui, compreendemos que o Informante 2 investiu, de modo mais aparente, subjetivamente na escrita de seu texto, quando convocado pela revisão, e que seu investimento parece denotar certo anseio de concluir o trabalho acadêmico. Assim, inferimos, em um gesto de interpretação, que houve momentos em que o Informante 2 conseguiu se inscrever mais consistentemente no discurso acadêmico-universitário, dado o funcionamento de certos pré-construídos. Podemos flagrar esses momentos do acirramento da tomada de posição mais aparente desse informante na (re)escrita de pontos específicos do texto, conforme podemos observar por meio das situações apresentadas, especialmente, nas linhas 19, 31 e 35, do Quadro 50. Nessas situações, em especial, notamos que se trata de questões ligadas ao tema da dissertação escrita pelo Informante 2. Isso nos leva a inferir que essas situações podem remeter a algo do enigma subjetivo desse informante.

Consideramos, também, que os modos de dizer próprios do Informante 2, em termos de pré-construídos, geram a posição-sujeito desse informante, que, de um modo geral, estando às voltas com a escrita de seu texto, usou certas nomenclaturas e expressões (discursividades) para se (re)posicionar, de diferentes modos, quando convocado a realizar (re)escritas e reformulações a correções e a marcas de revisão. De todo modo, as discursividades do Informante 2 (de)flagram o modo singular como esse informante se engajou na (re)escrita do seu texto, especialmente durante a etapa de revisão.

CONSIDERAÇÕES “FINAIS”

“Tudo não se diz, (...) sempre faltam palavras para dizer alguma coisa” (MILNER, 1975, p. 44).

A epígrafe que escolhemos para tecer as considerações “finais” desta dissertação nos leva a refletir sobre a impossibilidade estrutural da linguagem, por meio da qual não podemos nos valer para dizer “tudo”, afinal, “tudo não se diz” (MILNER, 1975, p. 44). A partir dessa reflexão, privilegiamos considerar o percurso da escrita de um texto acadêmico-universitário como um ato do que aqui chamamos de coragem.

A palavra “coragem” vem do latim *coraticum*, e é composta por “*cor*”, que significa “coração” e pelo sufixo “*aticum*”, que é utilizado para indicar uma ação. Assim sendo, ao chegarmos a este momento da pesquisa, pensamos que o ato de coragem poderia, a nosso ver, (tentar) definir a atitude daquele que adentra um percurso onde não há garantia alguma; pelo contrário, há limitações, inseguranças, receios, sabores e dessabores – conforme problematizamos ao longo desta dissertação.

Nesse sentido, a escrita deste texto nos permitiu compreender que a única forma que temos de trilhar o percurso acadêmico-universitário – na condição de sujeitos pulsionais, atravessados pelo inconsciente e marcados pela impossibilidade de controle de si e dos efeitos de sentido de seu dizer – é pela (incompleta e equivocada) linguagem, que, por sua vez, mesmo insuficiente, é a única forma que um sujeito tem para mediar algo de seu enigma.

Logo, notamos que ao escrever uma dissertação de mestrado, “sempre faltam palavras para dizer alguma coisa” (MILNER, 1975, p. 44). Por isso, pensamos que a escrita das considerações “finais” de uma dissertação de mestrado, como esta que aqui tecemos, pode, no máximo, apresentar algumas considerações possíveis sobre a pesquisa desenvolvida, mas não pode findá-la por completo, no sentido de pôr um ponto final diante de “tudo” o que foi apresentado. Afinal, é impossível dizer “tudo”.

Iniciamos este trabalho apresentando as experiências desta pesquisadora com a revisão de textos acadêmico-universitário, e suas inquietações ao observar o enlace de cada pesquisador em formação com o processo de produção de seu texto. Tais inquietações nos conduziram ao aprofundamento quanto ao que leva alguém a escrever, em especial, um texto do gênero dissertação de mestrado. Para trabalhar com essas inquietações, pressupomos, então, tendo em vista o embasamento teórico-metodológico desta dissertação, que no cerne do engajamento de

um sujeito no desenvolvimento e na escrita de uma pesquisa no nível de mestrado pode haver elementos com o potencial de costurar ou alinhar algo de um enigma subjetivo daquele que se propõe a escrever.

A hipótese que norteou esta pesquisa foi a de que, no processo de (re)escrita de textos acadêmico-universitários, em alguns casos, correções e marcas de revisão podem ter o efeito de oportunizar um possível acirramento das tomadas de posição de um pesquisador em formação, na medida em que produza efeitos de interrogação ao sujeito quanto à sua implicação com a escrita e resulte em um (re)posicionamento em relação ao texto.

Buscamos responder à seguinte questão norteadora: Em que medida correções e marcas de revisão produzidas em textos do gênero dissertação de mestrado, dada a constituição do *corpus* da pesquisa, podem indiciar um possível acirramento das tomadas de posição do pesquisador em formação em relação à escrita de seu texto? Para isso, constituímos e selecionamos o *corpus* da pesquisa. Feito isso, tomamos como norteador dos nossos gestos de interpretação o Paradigma Indiciário, no sentido de buscar indícios que nos possibilitaram discutir os modos como os informantes da pesquisa se (re)posicionaram (ou não), a partir de sua posição subjetiva, aos apontamentos feitos pela revisão.

Assim, com esta pesquisa discutimos em que medida as correções e as marcas de revisão produzidas nas dissertações de mestrado analisadas podem indiciar um possível acirramento das tomadas de posição dos informantes da pesquisa frente à escrita de seu texto, como resultante dos (im)possíveis efeitos de correções e de marcas de revisão. Considerando nossos objetivos específicos, rastreamos o *corpus* da pesquisa, e a partir disso, pudemos: investigar a recorrência de determinadas dificuldades de escrita nas dissertações analisadas e analisar em que medida alguns pesquisadores em formação são afetados, ou não, pelos comentários feitos pela revisão, de modo a apontar para o acirramento das tomadas de posição em relação ao seu texto. A partir de nossos objetivos, refletimos sobre o percurso de (re)escrita de textos acadêmico-universitário e os modos como cada pessoa se inscreve no processo de escrita de seu texto.

Dada a constituição do *corpus*, dividimos a análise do *corpus* em dois eixos. No primeiro eixo, a princípio, voltamo-nos para o funcionamento discursivo dos comentários feitos pela revisão. Para isso, realizamos o rastreamento e a transcrição de todos os apontamentos feitos pela revisão feitos nas dissertações analisadas. Para dar a ver nossos levantamentos e achados, apresentamos vários quadros, organizados e numerados sequencialmente ao longo desta dissertação.

O primeiro momento de análise, no Eixo 1, permitiu-nos verificar que a revisora se engajou numa posição-sujeito e que em todas as intervenções realizadas pela revisão, o interdiscurso se constitui por diferentes saberes, sejam sobre a ABNT, seja sobre a ordem da coesão, seja sobre aspectos de *layout*, de texto ou de língua, entre outros. Este momento nos encaminhou, também, para a FD acadêmico-universitária, responsável pela constituição do sentido e por regular modos de dizer da revisora. Por meio da análise do funcionamento discursivo dos comentários feitos pela revisão, notamos, também, que o interdiscurso se constitui por diversos saberes em funcionamento nas formulações que a revisora produz, que acabaram por afetar a tessitura dos textos analisados, cujo efeito se faz sentir por meio da interdiscursividade. Assim, verificamos que a memória discursiva do que é um texto acadêmico-universitário e do que é escrever um texto desse tipo pode assinalar para alguém uma posição-sujeito.

No segundo momento de análise do Eixo 1, voltamo-nos para a interpretação do funcionamento discursivo das respostas e das reformulações que os informantes da pesquisa produziram. Com isso, percebermos que as filiações discursivas e o modo como elas são anunciadas (ou não) e incorporadas nos textos escritos pelos informantes da pesquisa possibilitou-nos identificar indícios de certos movimentos de responsabilização subjetiva dos informantes pela escrita de seu texto. Por meio dos dizeres desses informantes, verificamos que há certas discursividades que nos permitiram perceber o modo singular como cada informante se engajou na (re)escrita do seu texto, especialmente durante a etapa de revisão, havendo FDs que regulam o que pode ou não ser dito no texto. Esses dizeres, cujo efeito se faz sentir por meio da interdiscursividade, também acabam por afetar a tessitura dos textos analisados. Nesse sentido, a subjetividade em jogo na escrita dos textos analisados, somada às condições de produção desses textos, é o que pode deflagrar os possíveis efeitos de sentido que a materialidade textual produz.

De todo modo, esses movimentos produzidos pelos informantes da pesquisa parecem depender do modo como eles são afetados pelos apontamentos da revisão para si, como desencadeadores em sua escrita, em pontos específicos das dissertações analisadas. Além disso, o desenvolvimento desta parte da análise possibilitou-nos refletir sobre a questão do imaginário e seus efeitos sobre o que é um texto acadêmico-universitário coeso, sem repetições, condizente com as normas da escrita e com as normas da ABNT. Isso pôde ser (de)flagrado pela análise do funcionamento discursivo dos comentários feitos pela revisão, pois, conforme constatamos,

em todas as intervenções feitas pela revisora há interdiscursividades que se constituem por saberes de diferentes ordens.

Já no segundo eixo da análise, investigamos, em um primeiro momento, a recorrência de determinadas dificuldades de escrita nos textos analisados, identificando as dificuldades que se repetiram nas dissertações de mestrado escritas pelos informantes da pesquisa. Para isso, nosso recorte teve como base as possíveis dificuldades de escrita que foram recorrentes nos trechos das dissertações que receberam algum tipo de comentário ou marcas de revisão.

Com isso, verificamos, após o rastreamento e as análises empreendidas em ambas as dissertações analisadas, dificuldades de escrita do ponto de vista dos aspectos formais de diferentes ordens, sejam relacionadas à norma culta, a convenções de escrita, à estruturação frástica, ao diálogo com os referenciais bibliográficos que compõem a pesquisa ou ao que chamamos de aspectos de *layout*. Esse movimento levou-nos a considerar, também, que, em certa medida, as dificuldades de escrita do ponto de vista formal encontradas podem indicar possíveis equívocos na escrita. Então, debruçamo-nos sobre essa questão e apresentamos dificuldades de escrita encontradas no *corpus* que parecem apontar para possíveis aspectos do equívoco, que é constitutivo de toda prática linguageira – inclusive da escrita.

Em um segundo momento da análise do Eixo 2, abordamos os (im)possíveis efeitos das correções e das marcas de revisão na escrita das versões dos textos analisados, tendo como foco possíveis acirramentos de tomadas de posição. Isso levou-nos a inferir que houve certos momentos em que os informantes conseguiram se inscrever mais consistentemente no discurso acadêmico-universitário e na escrita de seus textos. Pudemos deflagrar certos momentos em que houve, em certa medida, o aqui chamamos de acirramento das tomadas de posição, na (re)escrita de pontos específicos dos textos analisados.

A partir disso, compreendemos que esse acirramento parece se dar de modo mais aparente nas situações em que os informantes da pesquisa, afetados pelo apontamento da revisão, engajaram-se na (re)escrita de determinados pontos do texto que resvalam nas temáticas específicas das dissertações analisadas. Porém, em outros momentos, o investimento subjetivo dos informantes pareceu ser de outra ordem, e não de outra, e se dar de forma menos intensa. De todo modo, isso nos levou a compreender, dentre outras questões, a necessidade de não perdermos de vista o fato de que consideramos, nesta pesquisa, pontos específicos de diferentes versões de dissertações de mestrado, haja vista o recorte desta dissertação.

Além disso, por haver aspectos subjetivos marcados pela incidência do inconsciente no sujeito, entendemos que algumas respostas e modos de se posicionar de alguns pesquisadores

em formação podem ser um indício de uma indisposição que, por vezes, chega a ser justificada por meio de dizeres que parecem ter como foco somente a obtenção de um certificado (produto) e/ou a aprovação em exames de qualificação ou defesa de mestrado. Na direção dessas ideias, Ribeiro (2015) argumenta sobre o funcionamento da sociedade a partir da lógica da escrita, a qual preza pela produção, num modelo que preza pelo capitalismo, no qual o que importa é o que se fabrica.

Por sua vez, Grigoletto (2011) argumenta sobre a interferência das razões de mercado na lógica das produções acadêmicas das sociedades contemporâneas, afirmando que “Na academia, somos todos afetados por essa lógica e suas soluções (GRIGOLETTO, 2011, p. 96). Às considerações de Ribeiro (2015) e de Grigoletto (2011) acrescentamos que, para além desse viés capitalista, considerando a lógica mercantilista que rege a sociedade contemporânea, a pós-graduação parece ser compreendida, em certo aspecto, por alguns pesquisadores em formação, meramente como uma vantagem, na medida em que a obtenção de um certificado (produto) pode ser relacionada a possibilidades de ascensão em carreiras ou até mesmo pode ser compreendida como um dispositivo para diferenciação da massa. Concordamos com a autoras e acrescentamos a nossa consideração de que toda essa lógica afeta os sujeitos e, conseqüentemente, os discursos. Assim, entendemos que a lógica do capital dificulta a implicação do sujeito no processo de experimentação de si.

Apontamos, neste momento, alguns aspectos que limitaram nossa pesquisa. Não poderíamos deixar de pontuar as dificuldades encontradas por esta pesquisadora em formação durante o desenvolvimento da escrita desta pesquisa, relacionadas ao campo de saber dos estudos psicanalíticos – uma linha teórica desconhecida por esta pesquisadora. No entanto, num ato que chamamos aqui de coragem, buscamos, nesta pesquisa, por escolha desta pesquisadora, conduzir o aprofundamento quanto ao que leva alguém a escrever um texto acadêmico do gênero dissertação de mestrado – como o que aqui se apresenta.

Nesse sentido, o percurso da escrita deste texto foi atravessado não só por impossibilidades de dizer, por anseios, por inseguranças, por tensões e por limitações próprias do percurso acadêmico-universitário, mas também por concomitâncias que se fizeram necessárias, especialmente por demandar que esta pesquisadora se colocasse, tal como necessário, na posição de pesquisadora em formação – estando, também, às voltas com a escrita – e, ao mesmo tempo, na posição de revisora dos textos analisados (estando fortemente colada a esta posição, conforme observamos no decorrer das análises). No entanto, esse movimento foi enriquecedor, a nosso ver, por permitir com que esta pesquisadora se colocasse na posição

daqueles que a procuram e que solicitam que seus textos acadêmico-universitários sejam revisados.

Logo, parece-nos importante mencionar que as particularidades típicas de escrita das dissertações que compõem o *corpus* levam-nos a compreender que os textos produzidos pelos informantes da pesquisa guardam diferenças relativamente significativas em relação aos demais textos por eles escritos em seus percursos de formação na pós-graduação. Isso reforça a necessidade de se ter em vista as condições de produção nas quais o sujeito está inserido e compreendê-lo a partir dessas condições, conforme problematizamos ao longo desta pesquisa.

Haja vista as dificuldades inerentes ao percurso acadêmico-universitário, o desenvolvimento desta dissertação possibilitou-nos compreender que a escrita acadêmico-universitária nos convoca, para além de uma inscrição, a uma in(corpo)ração teórico-metodológica, num movimento de idas e vindas, de escritas e (re)escritas; em outras palavras, num constante lapidar do que se (re)escreve. Nessa perspectiva, durante o percurso de escrita desta dissertação, pudemos perceber, por vezes, que algumas questões que consideramos importantes para o desenvolvimento desta pesquisa iam ficando dispersas, enquanto outras, na medida do possível, foram ganhando certa circunscrição e corporeidade na escrita. Em outros momentos, buscando abordar determinadas questões, acabamos por esbarrar em contradições e em repetições na escrita desta pesquisa que podem, além de denotar certa dificuldade desta pesquisadora em realizar determinadas apropriações teórico-metodológicas, deflagrar o seu anseio de realizar este trabalho acadêmico-universitário.

Assim, nesse movimento de tessitura do texto, emprestamos nosso corpo para escrever, para deixar nossa marca no texto. Nesse percurso, inconscientemente, podemos estar nos movendo em busca de que esteja sendo cernido algo de um enigma subjetivo que todos nós temos, como sujeitos de linguagem.

No entanto, essas questões são constitutivas do percurso acadêmico-universitário, e a depender do modo como lidamos com elas, acreditamos que podemos ter a possibilidade não só de aprofundarmos teórico-metodologicamente na temática que problematizamos em nossas pesquisas, mas de irmos além, afinal, a tomada de nossos objetos de pesquisa não se dá por acaso. Há, portanto, por trás da escolha de cada tema de pesquisa – e ao mesmo tempo, no lugar mais íntimo de um sujeito que envereda o percurso da escrita de um texto acadêmico-universitário – algo que os interpela, os instiga, os incomoda e os motiva – concomitantemente. Há, para além disso, conforme defendemos ao longo desta dissertação, um enigma que move cada pesquisador.

Esta pesquisa, ao problematizar o acirramento de tomadas de posição na (re)escrita das dissertações de mestrado analisadas, permitiu-nos evidenciar que o investimento subjetivo que

cada um faz na escrita de um trabalho acadêmico-universitário está entremeado a diversos fatores subjetivos, não sendo algo da ordem de ser aferido.

Verificamos também que, do ponto de vista subjetivo, o sujeito pode ser (de)flagrado, inconscientemente, por meio de equívocos na escrita. Com isso, compreendemos que nossas aparentes “dificuldades de escrita” podem apontar para um aspecto da nossa divisão subjetiva, enquanto sujeitos de linguagem. Para além disso, esta perspectiva possibilitou com que esta pesquisadora em formação construísse um novo olhar para as questões relacionadas às dificuldades de escrita com as quais constantemente se depara durante a revisão de um texto acadêmico-universitário.

Esse novo olhar vai além dos problemas localizáveis na materialidade do texto, se voltando, também, para o (re)conhecimento de que por trás de certas dificuldades de escrita reside um sujeito de linguagem – e, ousamos dizer, um sujeito de coragem. Esse sujeito está às voltas com a escrita – atravessada por fatores subjetivos que nela residem e a constituem –, está lidando e, ao mesmo tempo sendo movido, inconscientemente, por algo que remete à constituição subjetiva. Nesse sentido, pudemos inferir que certas “dificuldades” que um pesquisador em formação pode apresentar em relação a diferentes aspectos da escrita de seu texto podem indiciar certa resistência desse pesquisador em deixar-se moldar e de entrar no discurso acadêmico-universitário.

Constatamos, também, ao problematizar o possível acirramento de tomadas de posição dos informantes da pesquisa diante da (re)escrita de seus textos, o quão complexa é a tarefa, por si só, de tomar posição em um texto acadêmico-universitário. Incluímos, nesse movimento, tomadas de posição frente à voz do outro – sejam as vozes de outros autores, seja a do orientador – encontrando a justa medida entre essas vozes e indo para além, tentando deixar ali a sua marca no texto, por meio do fio da sua própria voz. Entre as tarefas que se impõem a um pesquisador em formação, sentimos na pele – literalmente – que essa parece-nos ser a mais complexa, pois está para além de uma escrita que se inscreva nos modos do discurso acadêmico-universitário e de inscrever-se em FD do campo do conhecimento no qual sua pesquisa se inscreve. Exige, portanto – insistimos em dizer – coragem. Coragem para tentar dar a ver a si em meio a voz do outro, valendo-se de uma linguagem que é marcada pelo equívoco e pela falha.

Ao tentar deixar suas marcas nesta dissertação, esta pesquisadora deixou deflagrar algo sobre sua relação com a escrita e sobre o valor emprestado a um texto. Essas marcas na escrita, a nosso ver, podem apontar para um sujeito afeito não só com a FD acadêmico-universitária e a distintas memórias discursivas – como argumentamos no decorrer desta dissertação – mas

também com a prática discursiva acadêmica-universitária. Isso deflagra, ainda, do ponto de vista subjetivo, a possível subordinação desta pesquisadora em formação às normas da escrita e às normas da ABNT, uma vez que a ABNT é uma instância cerceadora da escrita, no sentido de apresentar normas que devem ser seguidas para que um texto seja legitimado. Essa subordinação, por sua vez, pode indiciar, também, certa aceitação desta pesquisadora em formação em inscrever-se no discurso acadêmico-universitário, e essa discussão, que aqui escrevemos na forma de inferências, pode ir para além dos contornos de equívoco.

Assim, sugerimos, como um novo caminho para aqueles que se interessem em investigar o processo de (re)escrita de textos acadêmico-universitários, que sejam realizadas entrevistas junto a pesquisadores em formação, no sentido de que analisar mais a fundo os diversos fatores subjetivos que estão entremeados no investimento subjetivo que cada pesquisador em formação faz na escrita de um trabalho acadêmico-universitário.

“Finalizamos” esta dissertação com a certeza de que o percurso investigativo que aqui trilhamos trata-se apenas de um olhar sobre o objeto de estudo. Nesse sentido, no processo de tessitura deste texto, emprestamos nosso olhar para as questões que buscamos problematizar, qual seja, o acirramento das tomadas de posição de um pesquisador em formação frente à escrita de seu texto e os (im)possíveis efeitos de correções e de marcas de revisão.

REFERÊNCIAS

- AGUSTINI, Cármen; BERTOLDO, Ernesto. A escrit(ur)a acadêmica e o processo de assunção ao discurso acadêmico. *In: Incursões na escrita acadêmico-universitária: letramento, discurso, enunciação* [online]. Uberlândia: EDUFU, 2017, pp. 7-19. ISBN: 978-65-86084-26-9. DOI: <https://doi.org/10.7476/9786586084269.0001>. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/32vmq/pdf/agustini-9786586084269-01.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022. <https://doi.org/10.7476/9786586084269.0001>
- ANDRADE, Emari. **Tessitura da escrita acadêmica: aprender a e ao escrever**. 2008, 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade da Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02032009-152448/publico/Emari_Andrade_Dissertacao.pdf. Acesso em: 02 nov. 2021.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 10520**. 2022. Disponível em: <http://www2.uesb.br/biblioteca/wp-content/uploads/2016/05/NBR-10520-CITA%C3%87%C3%95ES.pdf>. Acesso em: 27 out. 2022.
- ARAÚJO, Érika Daniela. **Implicações subjetivas na relação professor-aluno: um olhar sobre o processo de (re)escrita de manuscrito escolares**. 2014, 211 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2014.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Tradução de Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. **Cad. Est. Ling.**, Campinas, jul. dez. 1990.
- BARZOTTO, Valdir. Lições das fúrias: delitos e castigos inevitáveis. *In: Inferno da escrita: produção escrita e psicanálise*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- BENTO, Conceição Aparecida. A escrita e o sujeito: uma leitura à luz de Lacan. **Psicologia USP**, 2004, 15(1/2), 195-214 195. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642004000100020>
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, jan./fev./mar./abr. 2002, n. 19. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- BORTOLETTI, Mariana. **Veja como se tornar um profissional de revisão de textos**. Centro Universitário de Santo Agostinho, 2022. Disponível em: <https://ead.unifsa.com.br/blog/revisao-de-textos>. Acesso em: 13 out. 2022.
- BRAIT, B. (Org.). [1895-1975]. **Bakhtin: Dialogismo e Polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009.
- CAREGNATO; Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm.**, Florianópolis, 2006, out.-dez. P. 679-84. <https://doi.org/10.1590/S0104-07072006000400017>
- CAVALCANTI, Cristina Aparecida Tannure Cavalcanti; POLI, Maria Cristina. O laço social e o mal-estar face ao desamparo. **R. Interdisc.**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 55-73, jul.-dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807->

1384.2015v12n2p55. Acesso em: 07 jun. 2022. <https://doi.org/10.5007/1807-1384.2015v12n2p55>

CARVALHO, Jeanne D'Arc. A escrita do que se perde. **Estilos da Clínica**, 2008, vol. XIII, n. 24, p. 72-83. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v13i24p72-83>

CORACINI, Maria José. Entre adquirir e aprender uma língua: subjetividade e polifonia. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 4-24, Ago./Dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/NfxyJqCtWWtvvZdwmBJHgqg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2022. <https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000200002>

DANZIATO, Leonardo J. B. O saber e a verdade na Psicanálise e na Universidade. **Psicol. cienc. prof.**, 32 (4), 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/twNWrrTKZhgvMktzS9tNTYp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 jun. 2022. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000400008>

DINIZ, Margareth. A relação com o saber para a psicanálise. *In: Colóquio LEPSI IP/FE-USP*, 2006. Disponível em: C:\Users\User\Desktop\Minha Dissertação\2 ARTIGOS E TEXTOS DIVERSOS\Colóquio do LEPSI do IP_FE-USP - A relação com o saber para a psicanálise.html. Acesso em: 20 abr. 2022.

FACHINETTO, Lisiane. O sujeito do inconsciente e a escrita. **Colóquio-Comunicações Livres**, ano 7, Col. LEPSI IP/FE-USP 2009, ISBN 978-85-60944-12-5.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1930.

FREUD, Sigmund [1910]. Um tipo especial de escolha de objeto feita pelos homens (Contribuições à psicologia do amor). *In: FREUD, S. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*. Volume XI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund [1921]. **Psicologia das massas e análise do eu**. Psicologia das massas e análise do eu. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, v. XVIII, 1974.

FREUD, Sigmund. **Obras completas, volume 6: três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria (“O caso Dora”) e outros textos (1901-1905)**. Tradução Paulo César de Souza. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

GALLO, Solange Leda. **Sobre a estrutura e o evento**. *In: Texto: como apre(e)nder esta matéria? Análise discursiva do texto na escola*. Campinas, 1994.

GALLO, Solange Leda. **Como o texto se produz: uma perspectiva discursiva**. Blumenau: Nova Letra, 2008.

GALLO, Solange Leda. Autoria: Questão enunciativa ou discursiva? **Revista Linguagem em (Dis)curso**, volume 1, número 2, jan./jun. 2001.

GINZBURG, C. **Sinais: raízes de um paradigma indiciário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3990768/mod_resource/content/1/GINZBURG%2C

%20Carlo.%20Sinais%20ra%C3%ADzes%20de%20um%20paradigma%20indici%C3%A1rio.%20In%20_____.%20Mitos%2C%20Emblemas%20e%20Sinais.%20S%C3%A3o%20Paulo%20Cia.%20das%20Letras%2C%201989..pdf. Acesso em: 27 jul. 2022.

GOMES, Vilma Aparecida. **A intervenção do professor no processo de construção da escrita: um olhar sobre o aluno com “dificuldades de aprendizagem”**. 2013, 260f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2013.

GRIGOLETTO, Marisa. Lições do Modelo: A escrita que engessa e a que mobiliza. *In*: RIOLFI, C.; BARZOTTO, V. H. **O inferno da escrita: produções escrita e psicanálise**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

HENRY, P. **A ferramenta imperfeita** — língua, sujeito e discurso. Campinas: Unicamp, 1992.

INDURSKY, Freda. **A fala dos quartéis e as outras vozes**. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1997.

INDURSKI, F. **Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo de leitura**. Pelotas: EDUCAT, 2001.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, Jaques. [1960]. **Subversão do sujeito e dialética do desejo freudiano**. *In*: Escritos. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

LACAN, Jaques. **O Seminário, livro 2: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

LACAN, Jaques. 2008 [1955-1956]. **O Seminário, livro 3: As psicoses**. 2. ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

LACAN, Jaques [1959-1960]. **O Seminário. Livro 7. A Ética da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

LACAN, Jacques. **O Seminário: Livro 17. O Averso da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LACAN, Jacques. **Autres écrits**. Paris: Seuil, 2001.

LEBRUN, Jean-Pierre. **A perversão comum: viver juntos sem o outro**. ABREU, P. (tradutor). Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 2008.

MILNER, J. C. **O amor da língua**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

OLIVEIRA, Eduardo Calil de. **Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas**. Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2009.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Pensando a escrita como uma prática discursiva: implicações para a pesquisa em LA. **Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 3, n. 1, 117-

184, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/WmvckBTHM79vZdjjZGDJ5Sz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 16 set. 2022. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982003000100008>

OLIVEIRA, Peterson José de. **Singularidade e subjetividade: relações discursivas entre palavra e imagem na obra de Valêncio Xavier *Minha mãe morrendo e o menino mentido***. 2015, 261 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. 8. ed. São Paulo: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, Michel. [1975]. Discurso e Ideologia. *In*: M. Pêcheux: **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. Tradução de Eni Orlandi. *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 2 ed. Campinas: Unicamp, 1993. p. 61-161.

PÊCHEUX, Michel. [1982]. **Papel da memória**. *In*: ACHARD, P. [et. al.] **Papel da memória**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

PÊCHEUX, Michel. [1995]. **Semântica e Discurso**. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine [1975]. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. *In*: GADET, Françoise. & HAK, Tony (org.). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1990.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de M. Pêcheux**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997.

POSSENTI, Sírio. **Enunciação, autoria e estilo**. *In*: **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola, 2009a.

POSSENTI, Sírio. **Indícios de autoria**. *In*: **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola, 2009b.

RIBEIRO, Mariana Aparecida de Oliveira. **A função do pesquisa-dor: do enigma ao sintoma**. 2015, 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

RIBEIRO, Mariana Aparecida de Oliveira. **O discurso universitário materializado: aprendendo a escrever o texto acadêmico**. 2010, 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RIBEIRO, Maria Mazzarello Cotta. Do trágico ao drama, salve-se pelo humor! **Estudos de Psicanálise**, Salvador, n. 31, out. 2008.

RIOLFI, Claudia. **Formacriação**. In: 12º Congresso de Leitura – COLE. Unicamp, Campinas, realizado de 20 a 23 de julho de 1999.

RIOLFI, Claudia Rosa. **Quebras na escrita, surpresas para quem escreve**: o percurso subjetivo na formação do professor de Língua Portuguesa. In: CALIL, Eduardo. Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino / Eduardo Calil (org.). São Paulo: Cortez, 2007.

RIOLFI, Claudia Rosa. **A Língua Espreada: Responsabilidade subjetiva na formação de professores**. 2013, 251 f. Tese (Livre-docência em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

RIOLFI, Claudia Rosa; ALAMINOS, Claudia. Os pontos de virada na formação do professor universitário: um estudo sobre o mecanismo da identificação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 297-310, mai./ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7ZvtwNfqfKyPt5Cm8bMtPqb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 ago. 2021. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000200008>

RIOLFI, Claudia Rosa; BARZOTTO, Valdir Heitor (Orgs.). **Sem choro nem vela: cartas aos professores que ainda vão nascer**. São Paulo: Paulistana, 2012.

RIOLFI, Claudia Rosa. **Inferno da escrita: produção escrita e psicanálise**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

ROUDINESCO, Elisabeth [1944]. Dicionário de psicanálise/Elisabeth Roudinesco, Michel Plon; tradução Vera Ribeiro, Lucy Magalhães; supervisão da edição brasileira Marco Antonio Coutinho Jorge. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2010.

SANTOS, Josely Alves dos; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SAAD, Núbia dos Santos. Análise de Discurso: fundamentos e procedimentos. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p-87-97, 2021.

SAFATLE, Vladimir. **Maneiras de transformar mundos**: Lacan, política e emancipação Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SILVA, Dami da; BERTOLDO, Ernesto S.; LEITE, João de Deus; GOMES, Vilma Aparecida (Orgs.). **E por falar em intervenção, ...** 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

APÊNDICE

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “TOMADA DE POSIÇÃO RESPONSÁVEL NA (RE)ESCRITA DE TEXTOS ACADÊMICO-UNIVERSITÁRIOS DO GÊNERO DISSERTAÇÃO DE MESTRADO: (Im)possíveis efeitos de correção e de marcas de revisão”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Hellen Cristine Almeida e Carla Nunes Vieira Tavares.

Nesta pesquisa, nós estamos buscando discutir os efeitos que as correções e marcas de revisão causam em textos acadêmicos que compõem o *corpus* da pesquisa. Este *corpus* será composto por versões de dissertações de mestrado produzidas por pesquisadores em formação que aceitem participar da pesquisa, que permitam que seus textos sejam revisados por esta pesquisadora e que as diferentes versões de suas dissertações sejam utilizadas nesta pesquisa. Desse ponto em diante, esses pesquisadores serão chamados *informantes da pesquisa*. Com isso, pretendemos rastrear esse *corpus* no sentido de problematizar o investimento subjetivo de pesquisadores em formação no campo da escrita acadêmico-universitária, especialmente quando convocados a realizar (re)escritas, posicionamentos e reformulações a correções e marcas de revisão.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Hellen Cristine Almeida logo no primeiro contato. Por se tratar de um curso de uma pesquisa que está sendo realizada totalmente on-line, este documento será enviado por e-mail e deverá ser assinado e retornado digitalmente com a assinatura original do participante. Você terá o prazo que achar adequado para tomar a decisão de participar da pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo. III da Resolução n.º 510/2016). Durante esse tempo, se houver qualquer dúvida em relação à pesquisa e/ou a este documento, nós, pesquisadoras, estaremos à disposição para esclarecê-la.

Na sua participação, você será convidado a permitir que as diferentes versões de sua dissertação sejam utilizadas nesta pesquisa. Propomo-nos a coletar textos acadêmicos DE FORMA TOTALMENTE VIRTUAL. Esses textos serão analisados da forma descrita a seguir. Primeiramente, caso você deseje e permita, seu texto será revisado pela pesquisadora Hellen Cristine Almeida. Durante esse processo, serão feitas correções e marcas de revisão e poderão ser feitos comentários no texto. Feito esse procedimento, o texto será encaminhado a você, que será convidado a (re)escrever e/ou reformular trechos da dissertação e a posicionar-se sobre processos e decisões a serem tomados durante a escrita. Você gastará em torno de 50 minutos para isso, e quando terminar, poderá enviar o texto em arquivo em Word para a pesquisadora Hellen Cristine Almeida por e-mail. Após o seu retorno, a revisão será concluída e o texto será enviado para você por e-mail. Com isso, pretendemos discutir as (re)escritas, reformulações e o seu posicionamento em retorno às correções, marcas de revisão e comentários resultantes das marcas de correção e revisão que serão deixadas nessas versões.

Atendendo às orientações da Resolução n.º 510/16, Capítulo VI, as pesquisadoras irão manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

Destacamos a importância de guardar em seus arquivos uma via do documento de Registro de Consentimento assinada por você e pelos pesquisadores. Por se tratar de uma pesquisa totalmente on-line, as pesquisadoras se comprometem a cumprir todas as orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual contidas no Ofício Circular n.º 2/2021/CONEP/SECNS/MS.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Além disso, as pesquisadoras se comprometem a divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS n.º 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV).

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa.

Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS n.º 510 de 2016, Artigo 19).

Os riscos consistem na quebra do sigilo, entretanto, a pesquisadora se compromete a preservar o sigilo das informações – cuja quebra é sempre um risco – e a cumprir as determinações do CEP/UFU. Para preservar o sigilo, os participantes serão identificados arbitrariamente, de modo que não seja mencionado nenhum dado, informação ou elemento possibilite, eventualmente, a identificação ou localização dos participantes da pesquisa. Por se tratar de uma pesquisa totalmente on-line, destacamos os riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas, e ressaltamos as limitações dos pesquisadores e seu comprometimento para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação, conforme Ofício Circular n.º 2/2021/CONEP/SECNS/MS. Os benefícios desta pesquisa são: oferecer informações que poderão ampliar a visão sobre o percurso de produção da pesquisa (escrita) que o pesquisador em percurso de formação universitária realiza; proporcionar reflexões sobre a escrita acadêmica e revisão de textos desse gênero. Além disso, a pesquisa pode também suscitar novas questões relacionadas à escrita acadêmica, beneficiando a ciência e oferecendo subsídios teóricos para outras indagações que fomentem pesquisas sobre este tema ou sobre temas relacionados.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Hellen Cristine Almeida (34)99134-7665 ou Carla Nunes Vieira Tavares (34)3239-4162. Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no link: https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos_2020.pdf.

Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; pelo telefone (34) 3239-4131 ou pelo e-mail cep@propp.ufu.br. O CEP/UFU é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, 01 de julho de 2022.

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa