

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA (PPGLIN)

ANNE CAROLLINE DIAS ROCHA PRADO

**A RELAÇÃO ENTRE ESTILO E GÊNERO NA ESCRITA INDIVIDUAL E NA
ESCRITA CONJUNTA: ESTILOS EM INTERSECÇÃO**

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2022

ANNE CAROLLINE DIAS ROCHA PRADO

**A RELAÇÃO ENTRE ESTILO E GÊNERO NA ESCRITA INDIVIDUAL E NA
ESCRITA CONJUNTA: ESTILOS EM INTERSECÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito obrigatório para a obtenção do título de Doutora em Linguística.

Área de Concentração: Linguística

Linha de Pesquisa: Texto, Significado e Discurso

Orientador: Prof.^a Dr.^a Márcia Helena de Melo Pereira

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2022

P896r	Prado, Anne Caroline Dias Rocha. A relação entre estilo e gênero na escrita individual e na escrita conjunta: estilos em intersecção. / Anne Caroline Dias Rocha Prado; orientadora: Márcia Helena de Melo Pereira. – Vitória da Conquista, 2022. 281f.. Tese (doutorado – Programa de Pós-Graduação em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2022. Inclui referência F. 268 – 278. 1. Linguagem - Estilo. 2. Escrita individual. 3. Escrita conjunta. 4. Resenha – Resumo. I. Pereira, Márcia Helena de Melo (orientadora). II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Linguística. T. III. CDD: 400
-------	--

Catálogo na fonte: *Juliana Teixeira de Assunção — CRB 5/1890*
UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Título em inglês: The relationship between style and genre in individual writing and joint writing: Styles in intersection.

Palavras-chave em inglês: Style. Individual writing. Joint writing. Review. Summary.

Área de concentração: Linguística

Titulação: Doutorado em Linguística

Banca examinadora: Prof.^a Dr.^a Márcia Helena de Melo Pereira (Presidente – Orientadora); Prof. Dr. Francisco Alves Filho; Prof. Dr. Fábio Marques de Souza; Prof.^a Dr.^a Maíra Avelar Miranda; Prof. Dr. Adilson Ventura da Silva.

Data da defesa: 02 de junho de 2022.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3966-3034>

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/1359023266295492>

ANNE CAROLLINE DIAS ROCHA PRADO

**A RELAÇÃO ENTRE ESTILO E GÊNERO NA ESCRITA INDIVIDUAL E NA
ESCRITA CONJUNTA: ESTILOS EM INTERSECÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Doutor em Linguística.

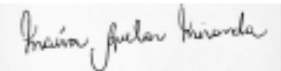
Data da aprovação: 02 de junho de 2022.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Márcia Helena de Melo
Pereira (Presidente-Orientadora)
Instituição: UESB

Ass.: 

Profa. Dra. Máira Avelar Miranda
Instituição: UESB

Ass.: 

Prof. Dr. Adilson Ventura da Silva
Instituição: UESB

Ass.: 

Prof. Dr. Francisco Alves Filho
Instituição: UFPI

Ass.: 

Prof. Dr. Fábio Marques de Souza
Instituição: UEPB

Ass.: 

Para **Áquilas** e por **Áquilas**, o amor (per)feito para mim, meu melhor amigo, minha brisa suave até em dias de tempestade, meu abraço lar, meu colo travesseiro, meu olhar acalento, meu sorriso luz, minha vida em outra vida.

AGRADECIMENTOS

“Então, a nossa boca se encheu de riso, e a nossa língua, de júbilo [...]; grandes coisas fez o Senhor por nós, por isso, estamos alegres. [...] Os que com lágrimas semeiam com júbilo ceifarão. Quem sai andando e chorando, enquanto semeia, voltará com júbilo, trazendo os seus feixes” (Salmo 126 – Bíblia Sagrada).

Etimologicamente a palavra **gratidão** está ligada não apenas à agradecimento, mas também à graça, no sentido de presente, benesse. Me apego à etimologia para dizer que viver este doutorado recebendo tanto apoio foi realmente uma dádiva, o sentimento é de ter sido mesmo agraciada, e de modo abundante e incessante. Por isso, quero aqui demonstrar o meu reconhecimento e a minha admiração...

Em primeiro lugar, à **Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia**, #MinhaUesb, minha casa por 11 (onze) anos. Entrei como uma menina que “só” queria ser uma professora, e saio como uma mulher que se tornou uma educadora, uma pesquisadora, uma doutora. Na UESB, eu recebi educação pública, gratuita e de qualidade, tive incontáveis incentivos para fazer e divulgar pesquisas – apesar dos afrontes que as universidades públicas brasileiras têm sofrido –, vivi coisas incríveis e conheci pessoas incríveis, me desconstruí e me (re)construí, me (re)descobri como sujeito social, crítico, atuante, e me certifiquei que, sim, a educação transforma: eu sou a prova viva disso. Sou imensamente grata por tudo que essa instituição me proporcionou. Sou igualmente grata pela contribuição financeira, oferecida pelo **Programa Interno de Bolsas de Pós-Graduação**, sem a qual desenvolver a pesquisa apresentada nesta tese seria muito mais difícil. Quando paro para pensar que os investimentos em educação e pesquisa são cada vez menores, essa contribuição se torna ainda mais significativa.

Ao **Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLIN)** que, com uma coordenação eficiente, professores de altíssima qualidade e um colegiado solícito, promove um trabalho de excelência.

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)** pelo suporte e financiamento dado às atividades do PPGLIN. Devo ressaltar que a CAPES tem um papel fundamental no desenvolvimento da pesquisa científica no Brasil, financiando programas de pós-graduação e garantindo o funcionamento e a qualidade destes, e, apesar dos inúmeros cortes orçamentários e dos ataques à ciência, segue resistindo e lutando.

À Prof.^a Dr.^a **Márcia Helena de Melo Pereira**, minha orientadora, que, na prática, é muito mais: é mãe, é amiga, é inspiração, é exemplo.

Márcia, uma das coisas mais difíceis ao ver o fim desse doutorado se aproximando foi pensar que, a partir daqui, o meu caminho será trilhado sem a tua direção. Eu me sinto pronta

para caminhar. Você me preparou. Mas vai ser estranho sem as tuas mensagens, sem os teus *e-mails*, sem as nossas reuniões. São 10 (dez) anos de história. Você me apresentou Bakhtin, me fez amar o texto *antes de ser*, me ensinou a fazer pesquisa e me fez acreditar que eu era boa e que eu poderia ir sempre mais longe, me motivou a lutar por um sonho que eu nem sabia que tinha e me ajudou a realizar esse sonho. Gratidão por cada lição, por cada palavra de conforto e de confronto, por cada elogio e por cada puxão de orelha. Gratidão por não se contentar em apenas cumprir com a obrigação, por ir além, por fazer mais e me ensinar a fazer e querer mais. Você tem toda minha admiração e todo meu respeito.

À Prof.^a Dr.^a **Maíra Avelar Miranda** que sempre demonstrou interesse em meu trabalho e me ajudou em diversos momentos, com dicas de pesquisa, sugestões de leituras, partilha de conhecimentos para além da Linguística, acolhimento, torcida. Quando ingressei no doutorado, já tinha certeza de que gostaria que Maíra compusesse as minhas bancas de avaliação. E que alegria ela ter aceitado! O seu olhar afinado deixou a minha tese muito mais rica.

Ao Prof. Dr. **Francisco Alves Filho** por aceitar compor as bancas de qualificação e de defesa e contribuir significativamente para o meu trabalho. Em 2020, ouvi, pela primeira vez, uma fala do professor Chico Filho no VII Colóquio sobre Gêneros e Textos, evento do qual ele era um dos coordenadores. Desde então, passei a acompanhá-lo e a admirá-lo. Quando o seu nome apareceu como possibilidade para participar das bancas examinadoras, fiquei muito satisfeita, e mais satisfeita ainda quando ele aceitou o convite. Ter um profissional tão competente e tão qualificado fazendo uma leitura cuidadosa da minha tese e tecendo comentários preciosos a respeito dela foi uma honra para mim.

Ao Prof. Dr. **Adilson Ventura da Silva** e ao Prof. Dr. **Fábio Marques de Souza** por aceitarem compor a banca de defesa desta tese e lançarem um olhar acurado sobre ela. Adilson é, sem dúvida, o professor mais querido dos cursos de Letras da UESB; me impressiona ver como ele consegue ser tão leve e tão amigo sem deixar de lado a competência, a postura ética; isso sem falar que ele é, ao mesmo tempo, ciência e poesia. Sou uma grande admiradora de Adilson e me sinto lisonjeada por tê-lo em minha banca de defesa, contribuindo para o refinamento do meu trabalho. Já o professor Fábio ganhou minha admiração quando descobri que, assim como eu, ele se interessa (e muito) pelo Círculo de Bakhtin. O pouco que conheço do seu trabalho é suficiente para saber que se trata de alguém muito comprometido e competente, além de ter uma postura cordial e elegante. É uma grande honra ter alguém que conhece tanto do Círculo em minha banca de defesa.

À **Catarina e Nise., Maria Rosa e Cecília** pela disponibilidade e disposição, e por me entregarem os dados mais incríveis que tornaram o processo de análise ainda mais prazeroso e empolgante.

Ao meu **grupo de pesquisa**, pelo apoio e incentivo, por se esforçar para assistir todas as minhas apresentações, pelos elogios, pelas trocas. Em especial, à **Marina**: somos companheiras de pesquisa desde a graduação e Mari foi (e é) tão comprometida, parceira, atenciosa. Faz muita diferença ter alguém assim nesse percurso acadêmico que é tão árduo, e eu sou extremamente grata.

Ao melhor marido do mundo, **Áquilas**.

“Ainda bem que você vive comigo, por que senão como seria esta vida? Sei lá, sei lá”.

Nós conseguimos, Love! Assim mesmo, no plural: NÓS. *“Eu sou porque nós somos”.* Você viveu esse doutorado comigo intensamente, e essa tese tem marcas que você deixou. Marcas de amor, de cuidado, de entrega, de dedicação, de paciência, de escuta, de incentivo. Você foi fundamental nesse processo. Você é fundamental em minha vida. Eu não tenho palavras para te dizer o quanto eu sou grata pela tua parceria em absolutamente todos os momentos, pela vibração quando aquele parágrafo complicado finalmente ficava pronto, por me dizer *“anota pra não esquecer”* sempre que eu tinha uma ideia bem na hora de dormir, por me trazer comida quando eu ficava horas na frente do computador, por sempre me mostrar que daria tudo certo, por acreditar em mim quando nem eu mesma acreditava, pelos abraços que tanto me fortaleceram, pela cumplicidade, pela calma do teu aconchego, por me dar motivos pra recomeçar todas as manhãs, por respeitar meu tempo e por me lembrar que eu sou mesmo um mulherão. Você tornou tudo mais simples, mais leve, mais bonito. Que sorte a *minha*, hein? Eu te amo tudo e em tudo. Nós dois vamos longe juntos, *“ao infinito e além”*.

Aos amores que a UESB me deu, meu grupinho, meu lugar de (desa)bafo: **Amanda, Sandy, Ana Claudia e Filipe**. Amandita é paz, é serenidade, é leveza, tem um olhar de quem diz *“eu sei o que você tá sentido”*. Não foram poucos os momentos em que suas mensagens carinhosas e seu acolhimento me acalmaram. Nosso encontro foi um encontro de almas e, como diria minha xará Anne Shirley (de Green Gables), somos *almas irmãs*. Sandyzinha é meu exemplo de fé e os seus conselhos só podem ter vindo do céu. Nossos caminhos terem se cruzado foi providência divina, disso eu não tenho a menor dúvida. Caludia é razão, é eficiência. Não teve uma única pergunta minha que ela não respondesse quase imediatamente. Não teve um momento de desespero que ela não mandasse uma mensagem sensata ou fizesse um comentário ácido e maravilhoso. Lipe foi companhia em algumas longas tardes de café, fofocas, revoltas, conselhos e trocas. Em uma delas, ele me deu uma dica incrível que ajudou na

construção da metodologia do meu projeto. Suas mensagens de áudio iniciadas com “Ô, miga” e suas mensagens de texto escritas impecavelmente fizeram toda diferença.

Amigos, talvez vocês não tenham dimensão do quanto foi importante para mim tê-los caminhando ao meu lado. Vocês choraram comigo e me fizeram chorar (de felicidade, de emoção). Vocês riram comigo e me fizeram rir. Vocês celebraram as minhas conquistas e eu celebrei as de vocês como se fossem minhas. Vocês viveram comigo as dores e as delícias da vida acadêmica. Vocês levaram a nossa amizade para fora da universidade. Eu vou carregá-los comigo para o resto da minha vida. Amo vocês.

À **Mamãe** e meus irmãos (**Kelly**, **Fessinho** e **Mary**) por me apoiarem sem nem entenderem exatamente o porquê das minhas escolhas, sem saberem onde é que isso ia dar, e aos meus sobrinhos (**Luís Eduardo** e **Samuel**) pelas fotos e chamadas de vídeo mais fofas que deixavam meu coração quentinho e meu caminho mais colorido.

Eu amo tanto vocês!

À minha sogra, **Irmã Luzia**, minha segunda mãe e minha intercessora.

Um dia, a senhora me disse “*você vive é de milagre*”. Foi no início do doutorado, em um momento de apreensão, de medo, de insegurança... essa frase me deu um novo ânimo e, no fim das contas, a senhora estava certa: eu vivo mesmo é de milagres, dos menores, que nós, muitas vezes, nem nos damos conta, até aqueles que mostram o quanto nós somos fracos. Eu sou muito grata por todo apoio, por acreditar em mim e, sobretudo, por todas as orações.

À **Geo** e **Aninha**, minhas primas & irmãs & vizinhas & companheiras.

Geo, houve um dia, em 2011, que você escolheu me dar à mão, e graças a esse dia eu estou aqui hoje. Eu nunca vou poder pagar o que você fez (e faz) por mim, mas vou me esforçar para continuar te mostrando que valeu a pena. Gratidão por ver além do que os outros viam. Gratidão também pelos inúmeros cafés, pelos momentos de distração, pelas fofocas e pelos papos cabeça, por tentar entender o que eu tanto estudava, por ver em mim um exemplo para tua filha, por falar de mim com orgulho.

Aninha, minha irmãzinha ciumenta, você é o pontinho de luz dos mais brilhantes na minha vida. Gratidão por sentir minha falta naqueles dias em que eu sumia para estudar e por me dar o abraço mais apertado quando a gente se reencontrava. Te amo, pretinha.

Por último, eu rendo glórias e louvores àquele que é o primeiro em minha vida: meu soberano **Deus**, “*Porque dEle, e por Ele, e para Ele, são todas as coisas; glória, pois, a Ele eternamente*”.

Eu sou grata, meu Pai, por não me desamparar um único instante, por me dar a paz que excede todo entendimento, por me dar sabedoria e discernimento e por sempre me amparar em

teu colo de amor. Eu senti a tua presença em cada detalhe, e eu não conseguiria se o Senhor não estivesse comigo.

Gostaria, ainda, de lembrar o **meu paizinho** que, sem dúvida, estaria todo orgulhoso e contando para todo mundo da filha doutora. Painho não está mais aqui, mas foi ele quem me ensinou a arriscar, a lutar pelo que eu queria, a ser forte, e, por isso, o meu coração hoje, apesar de corroído pela saudade, está transbordando de amor e de gratidão.

Para finalizar, deixo aqui palavras de Guimarães Rosa em Grande sertão: Veredas. Um dia, alguém me disse que esse trecho tem tudo a ver comigo e, desde então, eu o carrego comigo quase como um mantra: *“O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem”*.

Texto quer dizer *Tecido*; mas, enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, na ideia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido nesse tecido – nessa textura – o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolvesse nas secreções construtivas de sua teia.

(Roland Barthes em *O prazer do texto*).

A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso. A palavra foi feita para dizer.

(Graciliano Ramos em entrevista a Joel Silveira, 1948).

RESUMO

A questão do estilo é bastante ampla e envolve inúmeras e variadas atividades. Dessa forma, o estilo tem sido tratado por diversas áreas do conhecimento, sob diferentes pontos de vista. No campo da linguagem, área em que esta pesquisa se situa, não são poucas as definições dadas ao estilo; entretanto, a maioria não considera a relação que existe entre enunciado e enunciação, deixando de lado o aspecto social do estilo, entendendo-o quase sempre como um desvio em relação a um padrão, ou como uma escolha entre possibilidades expressivas, além de relacioná-lo a uma individualidade psicológica. Sendo assim, nosso objetivo com esta pesquisa é discutir a relação entre estilo e gênero em produções individuais e em produções conjuntas, tomando o estilo como um fenômeno que acontece mediante um processo de escolhas realizado na comunicação discursiva viva e que envolve fatores sociais, históricos, culturais e ideológicos, conforme a abordagem socio discursiva do estilo empreendida pelo Círculo de Bakhtin, principalmente, e, ainda, certos aspectos cognitivos. Tendo em conta a relação orgânica e indissolúvel do estilo com o gênero e o fato de o estilo ser, ao mesmo tempo, individual e coletivo (genérico) (BAKHTIN, 2016 [1952-1953]), analisamos um *corpus* composto de dados processuais de resenhas e resumos escritos individualmente e conjuntamente por duas duplas de estudantes universitárias, buscando observar a relação das participantes da pesquisa com os gêneros produzidos, a fim de verificar a possibilidade de as escreventes refletirem marcas de estilo individual em gêneros mais padronizados e de esse estilo também aparecer nas produções feitas conjuntamente. Além disso, averiguamos se o estilo de um dos membros de cada dupla se sobressai em relação ao estilo do outro. De modo geral, nossas análises revelam que, embora o estilo dos gêneros seja proeminente e direcione a maioria das escolhas das escreventes, o estilo individual de cada uma aparece nas resenhas e resumos produzidos individualmente. No caso das produções em dupla, foi possível observar que, em cada caso, houve prevalência do estilo individual de uma das escreventes e um novo estilo foi revelado: o estilo da dupla.

PALAVRAS-CHAVE

Estilo. Escrita individual. Escrita conjunta. Resenha. Resumo.

ABSTRACT

The subject of style is quite broad and involves several and diverse activities. This way, the style has been treated by various areas of knowledge, from different points of view. In the field of language, the area in which this research approaches, there are many definitions given to style; however, most do not consider the relationship that exists between statement and enunciation, leaving aside the social aspect of the style, understanding it almost always as a deviation from a standard, or as a choice between expressive possibilities, in addition to relating it to a psychological individuality. Therefore, our objective with this research is to discuss the relationship between style and genre in individual productions and in joint productions, taking style as a phenomenon that happens through a process of choices carried out in live discursive communication and that involves social, historical, cultural and ideological, according to the socio-discursive approach of the style undertaken by the Bakhtin Circle, mainly, and also certain cognitive aspects. Taking into account the organic and indissoluble relationship between style and genre and the fact that style is, at the same time, individual and collective (generic) (BAKHTIN, 2016 [1952-1953]), we analyzed a corpus composed of procedural data from reviews and abstracts written individually and jointly by two pairs of university students, seeking to observe the relationship of the research participants with the genres produced, in order to verify the possibility of the writers reflecting marks of individual style in more standardized genres and that this style also appears in the productions made together. In addition, we investigated whether the style of one of the members of each pair stands out in relation to the style of the other. Overall, our analyzes reveal that while genre style is prominent and drives most writers' choices, each writer's individual style appears in the reviews and summaries produced individually. In the case of productions in pairs, it was possible to observe that, in each case, there was a prevalence of the individual style of one of the writers and a new style was revealed: the style of the pair.

KEYWORDS

Style. Individual writing. Joint writing. Review. Summary.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Descrição esquemática da organização retórica de resenhas acadêmicas I	105
Figura 2 – Descrição esquemática da organização retórica de resenhas acadêmicas II.....	106
Figura 3 – Esquema do processamento da escrita	111
Figura 4 – Tela inicial do programa OBS <i>Studio</i>	117
Figura 5 – Chamada de vídeo realizada no <i>Google Meet</i>	119
Figura 6 – Arquivo do <i>Google Docs</i>	120
Figura 7 – Manuscrito de <i>Um coração simples</i> , de Gustave Flaubert.....	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ações envolvidas na produção de um resumo escolar/acadêmico	102
Quadro 2 – Marcas de estilo individual de Catarina e de Nise e de estilo da dupla	197
Quadro 3 – Marcas de estilo individual de Maria Rosa e de Cecília e de estilo da dupla ...	254

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas e técnicas
a.C.	Antes de Cristo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CARS	<i>Create a research space</i>
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNRS	<i>Centre des Recherches Scientifiques</i>
Consepe	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
Consu	Conselho Universitário
COVID-19	Coronavírus
ITEM	<i>Institut des Textes et Manuscrits Modernes</i>
NBR	Norma brasileira
OBS Studio	<i>Open Broadcaster Software</i>
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDF	<i>Portable Document Format</i>
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	17
2 DESVIO, ORNAMENTO, EXPRESSÃO, ESCOLHA: CONCEPÇÕES DE ESTILO EM DIFERENTES ÉPOCAS E CAMPOS DE ESTUDO DA LINGUAGEM.....	23
2.1 O estilo na Retórica Clássica	24
2.2 O estilo pós Retórica Clássica: Estilística da língua e Estilística literária	32
2.3 O estilo nos estudos linguísticos de Língua Portuguesa	43
3 BAKHTIN E O CÍRCULO: CONTRIBUIÇÕES PARA OS ESTUDOS DA LINGUAGEM E DOS GÊNEROS	53
3.1 Aspectos sócio-históricos da construção e difusão do pensamento bakhtiniano	53
3.2 A perspectiva dialógica da linguagem e a questão dos gêneros do discurso	57
4 O CÍRCULO DE BAKHTIN E O CARÁTER SOCIAL DO ESTILO	68
5 GÊNEROS NA UNIVERSIDADE: UMA QUESTÃO DE LETRAMENTO ACADÊMICO.....	94
5.1 A respeito do Letramento e do Letramento Acadêmico	94
5.2 O resumo escolar/acadêmico	98
5.3 A resenha acadêmica	103
5.4 Notas sobre o processamento textual na universidade (e fora dela)	109
6 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS: O PROCESSO DE APREENSÃO E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS	115
6.1 As participantes da pesquisa e o material de análise	115
6.2 A Crítica Genética e o Paradigma Indiciário.....	120
7 “O ESTILO É, PELO MENOS, DOIS HOMENS”: A ANÁLISE DOS DADOS	130
7.1 Produções individuais: o estilo de Catarina	130
7.2 Produções individuais: o estilo de Nise	152
7.3 Produções conjuntas: os estilos de Catarina e Nise em intersecção.....	173
7.4 Produções individuais: o estilo de Maria Rosa	198
7.5 Produções individuais: o estilo de Cecília	215
7.6 Produções conjuntas: os estilos de Maria Rosa e Cecília em intersecção.....	233
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ALGUMAS RESPOSTAS E NOVAS PERGUNTAS	256
REFERÊNCIAS	268
APÊNDICE A – TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	279

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“O texto é a realidade imediata [...] Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento. [...] Independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida” (Mikhail Bakhtin).

O que é estilo? Se desejamos refletir sobre questões estilísticas, esta é a primeira questão a que precisamos responder, e ela não é uma questão simples. Primeiro, porque “Toda prática, com efeito, comporta um estilo e o estilo é inseparável de uma prática” (GRANGER, 1974, p.20) e, dessa forma, estilo remonta às mais variadas e diferentes atividades, desde as mais banais, corriqueiras e concretas, até as criações artísticas mais refinadas, a exemplo da sociologia, da arte, da história, do esporte, da moda, entre outras (COMPAGNON, 2001; MARTINS, 2012). Além disso, as definições de estilo são inúmeras e, muitas vezes, amplas e complexas ou simplórias e reducionistas. Ainda, em se tratando de estudos e pesquisas científicas, o estilo é discutido em diversas áreas do conhecimento, sob múltiplos pontos de vista, e, mesmo quando buscamos compreendê-lo apenas no domínio da linguagem, ainda nos deparamos com inúmeras designações. Segundo Martins (2012), os diferentes conceitos de estilo na linguagem podem incluir escolha, desvio da norma, elaboração, conotação, e, entre os teóricos que lidam com a problemática, existem aqueles que só consideram o estilo na literatura e aqueles que o consideram nos diversos usos da língua; nos dois casos, há os que relacionam estilo ao autor, os que o relacionam à obra, ou, ainda, ao leitor; há, também, alguns que enfatizam a forma da obra ou do enunciado, e outros que se concentram na totalidade forma-pensamento.

De modo geral, é possível dizer que a noção de estilo surgiu na antiguidade no campo da Retórica e era pensada levando em consideração discursos retóricos e, posteriormente, produções literárias, enfatizando a ideia de desvio e de ornamento e o estudo da persuasão, da expressão eficaz (RASTIER, 1994; MOSCA, 1997). Falava-se, então, em preceitos para a construção de um *bom estilo*. No início do século XX, com o declínio da Retórica, Charles Bally, discípulo de Saussure, inaugura uma Estilística da língua. Assumindo como princípios metodológicos as dicotomias língua-fala, sincronia-diacronia e paradigma-sintagma, postuladas por seu mentor, desenvolvendo, porém, uma abordagem da língua viva, em seu uso cotidiano e oral, Bally alega que a linguagem pode expressar pensamentos e sentimentos, e é a Estilística quem deve estudar a expressão dos sentimentos, ou seja, os elementos afetivos das formas de expressão, além dos meios pelos quais a linguagem os produz, as relações que

existem entre esses elementos e, ainda, todo o sistema expressivo do qual fazem parte. Nessa mesma época, surgiu, também, a Estilística Literária, representada principalmente por Karl Vossler e Leo Spitzer, que se voltava para a investigação da relação entre a linguagem e sua manifestação na literatura. Essa tendência estilística vê o estilo de um ponto de vista psicologizante, como reflexo da personalidade do autor na criação artística individual. Daí em diante, diversas abordagens estilísticas foram surgindo (e desaparecendo), tanto no campo da Literatura quanto no campo da Linguística, envoltas em conflitos entre as duas áreas.

Em se tratando do estilo na Linguística, Possenti (1993) afirma que os linguistas “tentam apreender noções um pouco mais severamente controláveis com base nas respectivas concepções de gramática (ou de língua)” (POSSENTI, 1993, p. 181). Dessa forma, há, na Linguística, investigações científicas que não levam em consideração a relação enunciado-enunciação e acabam entendendo o estilo como um desvio em relação a um padrão, como escolha entre possibilidades expressivas, ou, ainda, como um conjunto de características individuais ou coletivas, conforme destaca Pereira (2005). São ilustrativos dessas tendências, Jakobson, com sua perspectiva estrutural, Riffaterre, com a ideia de estilo como desvio em relação ao contexto, e a abordagem variacionista da Sociolinguística. Há que se destacar, ainda, os trabalhos de Lapa (1945) e Melo (1976) que seguem a perspectiva elaborada por Charles Bally. Além deles, Câmara Júnior (1961; 1979 [1952]) discorre a respeito das possibilidades expressivas da língua, afirmando que o sistema da língua é alterado pelos falantes para a expressar emoções e influenciar pessoas. Essa “alteração”, seria, para ele, o estilo. Por outro lado, há muitas pesquisas que chamam a atenção para a relação existente entre enunciado e enunciação, como é o caso de Norma Discini e Sírío Possenti, que tratam do estilo sob determinada ótica discursiva. Há, ainda, aquela que adotamos nesta tese: a abordagem social e discursiva do Círculo de Bakhtin, que insere o estilo na teoria do dialogismo.

O dialogismo é o princípio medular da concepção de linguagem desenvolvida pelo Círculo, uma vez que, para esse grupo de teóricos, a língua é um fenômeno vivo, social, dinâmico, ideológico e historicamente situado que, através da comunicação discursiva viva, se movimenta continuamente. Assim, a linguagem só funciona na/pela interação social entre sujeitos socialmente organizados e mantém uma relação intrínseca com as condições de uma situação social concreta, reagindo a todas as alterações do meio social (BAKHTIN, 2016 [1952-1953]; MEDVIÉDEV, 2012 [1928]; VOLÓCHINOV, 2018 [1929]). Dessa interação, resultam-se tipos de enunciados concretos e únicos de relativa estabilidade, denominados gêneros do discurso, que são determinados pela situação social mais próxima e pelo meio social mais amplo, refletindo as condições específicas e os objetivos de cada esfera de utilização da língua, e

sempre orientados para o outro e sua atitude ativamente responsiva (BAKHTIN, 2016 [1952-1953]; VOLÓCHINOV, 2018 [1929]). Ainda, de acordo com Bakhtin (2016 [1952-1953]), os gêneros do discurso são caracterizados por três elementos indissolivelmente ligados: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo.

O estilo, aspecto chave das discussões que empreenderemos, pode, segundo Bakhtin (2016 [1952-1953]), se tornar objeto de um estudo independente, apesar do seu elo inalterável com os outros dois pilares do gênero, desde que se leve em consideração um enunciado pleno, pois gênero e estilo possuem um vínculo orgânico e indissolúvel e, dessa forma, não se pode estudar um sem levar em consideração o outro. Assim, no chamado pensamento bakhtiniano, a concepção de estilo vai, em certa medida, de encontro à outras definições desenvolvidas no domínio da linguagem, como algumas das que mencionamos anteriormente. De acordo com os pensadores do Círculo, estilo se realiza em um processo de escolhas realizado por um sujeito social, histórico e ideológico, na interação social, levando em consideração o contexto enunciativo em que está inserido, a relação emocionalmente valorativa do falante (autor) com o objeto da enunciação e com o ouvinte (destinatário) e sua resposta antecipada. Portanto, o estilo, embora individual, é construído socialmente. Ainda, conforme Bakhtin (2016 [1952-1953]), o estilo pode ser coletivo, ou de gênero e, nesse caso, ele é determinado por elementos linguísticos, textuais e discursivos que se ligam e são utilizados repetidamente em um contexto enunciativo. Nesse sentido, segundo o autor, todo gênero pode refletir um estilo individual, mas nem todos são igualmente favoráveis a esse reflexo, uma vez que existem gêneros mais padronizados, que exigem certo rigor, e há outros com formas mais livres e flexíveis.

Dadas essas considerações iniciais, nesta tese objetivamos discutir a relação entre estilo e gênero em produções individuais e em produções conjuntas, a partir do processo de construção de textos em diferentes gêneros acadêmicos, na tentativa de ampliar as discussões a respeito do estilo na linguagem, buscando responder às seguintes questões: (i) É possível apreender um estilo individual em gêneros aparentemente mais padronizados? (ii) O estilo de uma escrevente, revelado em uma produção individual, aparece em uma produção conjunta? (iii) Na produção conjunta, o estilo de uma das escreventes se sobressai sobre o estilo do outro? A partir desses questionamentos, delimitamos como gêneros discursivos com os quais nossas colaboradoras trabalhariam a resenha acadêmica e o resumo escolar/acadêmico, visto que são gêneros bastante utilizados na universidade e, por isso, acreditamos que as escreventes teriam mais facilidade para apreendê-los. Portanto, é na esfera acadêmica que focamos a pesquisa.

Definimos, então, como objetivos específicos desta pesquisa:

- Observar a relação das escreventes com os gêneros produzidos: resumo e resenha, verificando o que elas demonstram conhecer sobre os gêneros e como o estilo genérico influencia em suas escolhas;
- Verificar a possibilidade de as estudantes imprimirem marcas de um estilo próprio em gêneros mais padronizados;
- Observar se, nas produções em dupla, o estilo individual de cada escrevente aparece;
- Averiguar se o estilo individual de uma das componentes de cada dupla sobressai sobre o estilo da outra.

Para alcançarmos esses propósitos, analisamos dados processuais de resenhas e resumos escritos individualmente e em dupla por estudantes universitárias dos cursos de Letras Modernas e Letras Vernáculas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Esses dados são:

- 4 resenhas escritas individualmente por cada estudante;
- 4 entrevistas feitas com as escreventes a respeito das resenhas;
- 2 resenhas escritas pelas estudantes Catarina e Nise & Maria Rosa e Cecília¹;
- 4 resumos escritos individualmente por cada estudante;
- 4 entrevistas feitas com as escreventes a respeito dos resumos;
- 2 resumos escritos pelas estudantes Catarina e Nise & Maria Rosa e Cecília;
- 4 depoimentos, um de cada estudante.

Conforme dissemos anteriormente, assumimos a ideia de que gênero e estilo estão inter-relacionados, conforme postulado pelo Círculo de Bakhtin. Dessa maneira, assumimos, também, que a questão do estilo está relacionada à enunciação. Portanto, é no processo enunciativo e por meio dele que o estilo se manifesta. Assim, levando em consideração essas relações, levantamos a hipótese de que nossas colaboradoras de pesquisa, em um trabalho de escolhas, conseguiriam deixar marcas de estilo individual, mesmo em gêneros mais padronizados, graças ao caráter relativamente estável dos gêneros discursivos. Além disso, para nós, nas produções conjuntas, o estilo individual de cada escrevente se manifestaria, e um deles se sobressairia, mas, ainda assim, um terceiro estilo, o da dupla, seria revelado.

¹ Optamos por utilizar nomes fictícios escolhidos pelas próprias estudantes, a fim de dar aos nossos dados mais pessoalidade.

Dessa forma, a partir deste estudo, pensamos ser possível constatar, primeiro, que escrever não é um dom especial, e que a produção textual não é fruto de uma inspiração repentina; segundo, que, através da análise das operações que as escreventes realizam durante o processamento textual, podemos compreender com mais detalhes a relação que elas mantêm com o texto, com o gênero e com o discurso que os envolvem e, dessa forma, identificar com mais precisão a existência de marcas de estilo nos textos. Além disso, tendo em vista produções realizadas em ambiente universitário, podemos observar, a partir da descrição da atividade de produção, o letramento acadêmico das participantes da pesquisa e identificar as dificuldades de estudantes universitários no processo de construção de textos escritos em gêneros frequentemente solicitados.

Portanto, esperamos que este estudo possa contribuir para o crescente e incessante processo de constituição e maturação da pesquisa científica brasileira, na área de Linguística.

No que se refere aos aspectos estruturais, esta tese está organizada em oito capítulos, incluindo esta introdução – **capítulo 1** – e as considerações finais.

No **capítulo 2**, apresentamos diferentes conceitos de estilo desenvolvidos no campo da linguagem, numa perspectiva histórico-comparativa, desde a Retórica, passando pelo seu declínio, pela formulação de uma disciplina autônoma nomeada Estilística e por algumas concepções formuladas dentro da Linguística e da Literatura. Além disso, refletimos sobre o estilo nos estudos linguísticos em Língua Portuguesa.

O **capítulo 3** é inteiramente dedicado ao Círculo de Bakhtin. Primeiramente, buscamos compreender os aspectos sociais que envolvem o Círculo e seus membros, e discorremos sobre a problemática da cronologia e das traduções das publicações do grupo. Em seguida, tratamos da teoria dialógica da linguagem e da concepção de gêneros do discurso desenvolvidas pelo coletivo de intelectuais.

Seguimos discorrendo a respeito das reflexões empreendidas pelo Círculo no **capítulo 4**. Dessa vez, enfatizamos o estilo, principal ponto de análise da nossa pesquisa.

No **capítulo 5**, levando em consideração a esfera de produção dos nossos dados, a esfera acadêmica, discutimos sobre as noções de letramento e letramento acadêmico, e versamos sobre os gêneros resenha acadêmica e resumo escolar/acadêmico, buscando compreender como se configuram e como funcionam. Além disso, apresentamos algumas reflexões a respeito do processo de construção de textos.

É no **capítulo 6** que apresentamos as nossas colaboradoras de pesquisa e mostramos como se deu o processo de apreensão e organização do nosso *corpus* de pesquisa. Discorremos, ainda, sobre os pressupostos teórico-metodológicos da Crítica Genética e do Paradigma

Indiciário, e sobre como essas abordagens nos ajudaram na organização e no olhar acurado para os nossos dados.

No **capítulo 7** fazemos a análise dos nossos dados: esmiuçamos os processos de construção dos textos, na tentativa de responder aos problemas de pesquisa e alcançar os objetivos pleiteados.

Por último, no **capítulo 8**, expomos as nossas considerações finais, a partir da retomada dos nossos objetivos e das nossas reflexões teóricas.

Isto posto, nas páginas seguintes, penetramos na temática do estilo, buscando ir além de uma dimensão formal e/ou psicológica, e refletindo sobre as coerções que envolvem a escrita individual e a escrita conjunta no que diz respeito aos aspectos estilísticos.

2 DESVIO, ORNAMENTO, EXPRESSÃO, ESCOLHA: CONCEPÇÕES DE ESTILO EM DIFERENTES ÉPOCAS E CAMPOS DE ESTUDO DA LINGUAGEM

“O que é estilística? Eis uma pergunta a que não se responde fácil e prontamente. Pode-se dizer, como princípio de explicação, que estilística é uma das disciplinas voltadas para os fenômenos da linguagem, tendo por objeto o estilo, o que remete a outra embaraçosa e infalível pergunta: e o que é o estilo?” (Nilce Sant’Anna Martins).

A questão do estilo tem sido amplamente discutida nas mais diversas áreas do conhecimento. Mais ainda, o termo estilo está presente em inúmeras áreas da atividade humana, como a história da arte e a crítica da arte, a sociologia, a antropologia, o esporte e a moda, conforme salienta Compagnon (2001). Para o autor, a noção de estilo está longe de ser pura: ela é complexa, rica, ambígua, múltipla. Nesse sentido, Martins (2012) afirma que a palavra “estilo” hoje se aplica a tudo que apresenta características particulares, desde as coisas mais corriqueiras e concretas até as mais altas criações artísticas.

Em sua origem, o termo estilo (*stilus*) designava um instrumento metálico pontiagudo utilizado para escrever ou desenhar em tábuas enceradas e daí denotar a própria escrita e o modo de escrever. Chociay (1983) explica que em tudo há estilo e, desde que a sua relação com um texto foi mencionada pela primeira vez, definições incontáveis já foram elaboradas, seja a partir de convicções pessoais ou grupais, seja com base em alguma teoria literária ou linguística, ou mesmo sob um ponto de vista estético. Todavia, o teórico declara que, se pretendemos fazer do estilo um objeto de estudo, precisamos defini-lo de modo preciso e rigoroso, de maneira que não seja apenas um mero palpite. Do ponto de vista linguístico, precisamos ter uma noção de estilo que vá além da gramática e de seus desvios, ou da gramática como um conjunto de recursos expressivos à disposição do falante para que ele escolha. Faz-se necessário inserirmos a problemática no interior de uma concepção de língua, de enunciado e de gênero.

Assim, na tentativa de respondermos com precisão e rigor à pergunta “O que é estilo?”, precisamos voltar à história do próprio estilo, refletindo sobre algumas abordagens clássicas, a fim de que possamos, além de problematizá-las, entender os caminhos da noção de estilo até chegar a uma concepção, talvez, mais adequada aos nossos objetivos. Concordamos com Compagnon (2001) que afirma que um passeio pela história de tal conceito não é inútil, na medida que nos ajuda entender seu destino.

Neste capítulo, portanto, apresentamos diferentes concepções de estilo desenvolvidas em alguns campos de estudo da linguagem, fazendo reflexões histórico-comparativas e

assumindo uma postura crítica frente a elas. Para isso, percorreremos alguns caminhos da Retórica Clássica, passando pelo seu momento de enfraquecimento, passaremos pelo nascimento da Estilística como uma disciplina autônoma, passearemos pela Linguística e pela Literatura e, por fim, adentraremos nos estudos linguísticos em Língua Portuguesa.

2.1 O estilo na Retórica Clássica

De acordo com o semanticista francês François Rastier (1994), da antiguidade até a renascença, a noção de estilo apresentava-se no campo da Retórica, que, segundo Mosca (1997), reúne em seu conceito o estudo da produção literária, cuja preocupação é a ideia de desvio em oposição à regra e o cultivo da diferença, e o estudo da produção persuasiva, da expressão eficaz.

O primeiro tratado sobre a arte da palavra, *Teoria Retórica*, de Córax e Tísias, surgiu por volta de 465 a. C., na Grécia Antiga, com vistas a fornecer aos cidadãos meios de defesa de seus direitos, no momento em que diversos processos surgiram nos tribunais, diante da passagem da tirania para a democracia, mas só em 427 a. C. foi que os sofistas levaram a teoria para Atenas, principal centro urbano grego da época. Nesse período, o filósofo Górgias de Leontini já utilizava uma abordagem estilística para tratar de questões como ornamentação, ênfase às palavras poéticas, detalhes artificiais, figuras não usuais, simetrias, antíteses e períodos elaborados com sentenças métricas, com o objetivo de impressionar o público, imprimindo na arte da persuasão o cuidado tanto com o conteúdo quanto com a forma (FONSECA, 1997; EMÍLIO, 2003).

Posteriormente, Isócrates, discípulo de Górgias, introduziu a Retórica no ensino de Atenas, unindo sua utilidade prática à educativa. O discurso, para Isócrates, era uma obra de arte, com ostentação de estilo, nobreza de expressões e harmonia dos períodos; todavia, o estilo deveria ser objetivo e facilmente compreendido, de maneira que o leitor pudesse perceber alusões históricas ou filosóficas, ficções ou ornamentos. Diferindo do seu mestre Górgias, o estilo em Isócrates era simples, transparente e harmonioso (ROHDEN, 2010).

Entretanto, embora a arte retórica já estivesse consolidada entre os filósofos, e a questão do estilo fosse alvo de algumas discussões, foi Aristóteles, possivelmente entre 339-338 a. C., quem sistematizou e forneceu subsídios para o seu estudo, a partir de prescrições e regras para o modo de dizer ideal. De acordo com Reboul (2004), Aristóteles repensou a Retórica por completo, primeiro, colocando-a em um sistema filosófico diferente do postulado pelos sofistas, e depois transformando-a em sistema.

A Retórica é definida por Aristóteles (2011) como “a faculdade de observar, em cada caso, o que este encerra de próprio para criar a persuasão. [...] o poder, diante de quase qualquer questão que nos é apresentada, de observar e descobrir que é adequado para persuadir” (ARISTÓTELES, 2011, p. 44-45). Trata-se, portanto, não apenas de produzir um discurso persuasivo, mas, também, de identificar os meios de persuasão, levando em consideração os auditórios e a necessidade de adaptar-se a eles², uma vez que, para o filósofo, o discurso é composto por três elementos, a saber, o orador, o assunto e a pessoa a que se dirige o discurso, e este “determina a finalidade e o objeto do discurso” (ARISTÓTELES, 2011, p. 53).

Consoante com Reboul (2004), o sistema retórico revela uma divisão de quatro partes ou fases pelas quais o discurso passa ou é composto, e que, tradicionalmente, compõem os tratados de retórica. São elas: (i) a invenção (*inventio/ héurésis*); (ii) a disposição (*dispositio/ taxis*); (iii) a elocução (*elocutio/ lexis*); (iv) a ação (*actio/ hypocrisis*). A invenção diz respeito ao material de busca do orador, de onde se tira os argumentos, as provas e outros meios de persuasão relativos ao tema do discurso; a disposição está relacionada à ordem das partes do discurso, que resultará na organização interna do discurso; a elocução é o estilo, é a redação escrita do discurso, está ligada às escolhas realizadas para a adequação forma/conteúdo; a ação diz respeito à atualização do discurso, à sua execução efetiva (MOSCA, 1997; REBOUL, 2004).

Segundo Reboul (2004), essas quatro partes são, na verdade, quatro tarefas que devem ser cumpridas pelo orador; para ele, o orador deve “compreender o assunto e reunir todos os argumentos que possam servir (invenção); pô-los em ordem (disposição); redigir o discurso o melhor possível (elocução); finalmente, exercitar-se, proferindo-o (ação)” (REBOUL, 2004, p. 44). Mosca (1997) e Reboul (2004) ainda mencionam um quinto elemento do discurso retórico: a memória, que, segundo eles, foi acrescentado pelos romanos. A memória está relacionada à capacidade do orador de reter solidamente o discurso.

Desejamos enfatizar aqui a elocução, que é o próprio estilo. Segundo Simões Dias (1910), a elocução é a parte mais importante das artes da palavra, pois é por meio dela que o espírito do orador se comunica com o espírito do ouvinte. Mas a escolha de palavras e a elaboração de frases para produzir um discurso ao mesmo tempo correto, bonito e convincente seguia certas regras.

² É levando em consideração o auditório, a pessoa a que se dirige o discurso, que Aristóteles divide os gêneros da oratória em deliberativo, forense (jurídico) e demonstrativo (epidítico). O discurso deliberativo “nos induz a fazer ou a não fazer algo” (ARISTÓTELES, 2011, p.53) e é adotado por conselheiros a respeito de questões particulares ou por indivíduos que se dirigem a assembleias públicas sobre questões de interesse público; já o discurso jurídico tem o tribunal como auditório e acusa ou defende alguém; o discurso epidítico, por sua vez, censura ou louva um homem ou uma categoria de homens, ou uma cidade, ou seres lendários.

No livro III da *Retórica*, além de tratar sobre “o correto modo de dispor as várias partes do discurso” (ARISTÓTELES, 2011, p. 211), Aristóteles discorre, também, a respeito do estilo. De acordo com o filósofo grego, o estilo deve ser apropriado ao tema do discurso e não deve incorrer em baixeza nem exagero: é preciso que o estilo seja claro (o que lhe confere excelência) e dotado de elegância, que transmita dignidade e cujo tom não seja familiar: “as pessoas apreciam o que as impressiona e são impressionadas pelo que foge da rotina” (ARISTÓTELES, 2011, p. 214). Assim, para o autor, “o fundamento do estilo é o emprego correto da língua” (ARISTÓTELES, 2011, p. 224), considerando o uso adequado das conjunções, a nomeação devida as coisas através de termos que lhes são próprios, sem recorrer a termos gerais e imprecisos, a utilização de ambiguidades apenas quando o objetivo for ser deliberadamente ambíguo, o emprego apropriado de nomes masculinos, femininos e neutros, e a correta expressão do singular e do plural. Aristóteles ressalta, ainda, a importância de a composição escrita ser de fácil leitura e de fácil pronúncia e, por isso, deve-se evitar o uso excessivo de conectivos, de palavras compostas, de termos dialetais arcaicos, e a utilização de epítetos muito longos, demasiadamente frequentes ou intempestivos.

Aristóteles acrescenta que a substituição no nome de algo pela sua definição ajuda a tornar o estilo mais expressivo: “Por exemplo, em lugar de dizer *círculo*, se diz *a figura plana cujos pontos, na sua totalidade, se encontram à igual distância do centro*” (ARISTÓTELES, 2011, p. 226); o movimento contrário, substituir a definição pelo nome, por sua vez, atribui concisão ao estilo. O filósofo explica que tais movimentos evitaram o disforme e o impróprio: “se o caráter disforme encontrar-se na definição, se poderá usar o nome; se estiver no nome, se poderá usar a definição” (ARISTÓTELES, 2011, p. 226). Ademais, o teórico dá importância para a metáfora na construção do estilo. Segundo ele, “A metáfora [...] constitui o meio que mais contribui para conferir ao pensamento clareza, encanto e tom não familiar” (ARISTÓTELES, 2011, p. 216), e não dominá-la pode causar frieza ao estilo, na medida que o discurso pode se tornar inconveniente, ridículo ou excessivamente majestoso e trágico, ou, ainda, obscuro. Convém mencionar que, na perspectiva aristotélica, o estilo deve manter relação estreita com o assunto: “É o estilo apropriado ao assunto que concorre para a persuasão” (ARISTÓTELES, 2011, p. 228).

Como vemos, Aristóteles adota uma postura normativa, na qual o estilo é regido por regras e é voltado para uma noção de desvio ou afastamento daquilo que é ordinário e comum, e, ao falar em “encanto” e “impressionar”, reporta a uma noção de ornamento ou efeito. Nesse sentido, segundo destaca Fiorin (2014), é preciso considerar as “virtudes da elocução”, ou preceitos que fazem um *bom estilo*. São elas: (i) a correção (*puritas/ latinitas*), relacionada ao

domínio do sistema da língua em que o discurso é proferido; (ii) a clareza (*perspicuitas/planum*) relacionada à compreensibilidade intelectual do discurso; (iii) a adequação (*aptum*), consiste na adequação ao contexto em que o discurso é pronunciado; (iv) o ornamento (*ornatus*), relacionado ao embelezamento da linguagem com figuras e tropos. Há que se destacar o ornamento, visto que as chamadas figuras de retórica ou figuras de estilo se configuram como base dos estudos retóricos, de tal modo que, como observa Mosca (1997), em determinado momento da história, a Retórica reduziu-se exclusivamente ao seu estudo (MOSCA, 1997), conforme veremos adiante.

Nessa Retórica voltada para o ornamento, foram muitas as tentativas de classificar as figuras, distinguindo-as em classes, considerando o modo como elas se relacionam com o discurso. Todavia, independentemente de qualquer classificação, a metáfora recebeu lugar de destaque, sendo considerada o tropo mais importante do plano da expressão. Segundo Reboul (2004), a metáfora “designa uma coisa com o nome de outra que tenha com ela uma relação de semelhança” (REBOUL, 2004, p. 122). Tomemos um exemplo clássico: *Aquiles é um leão*. Em sua obra, Homero, em diversos momentos, qualifica o herói Aquiles como um leão, animal heroico por excelência, que ataca e persegue e, ao mesmo tempo é atacado e perseguido. Nas palavras de Cândido (1996): “O leão, termo metafórico, arrasta Aquiles, termo metaforizado, para o sentido transcendente de coragem e ardor, e a realidade da sua bravura é como que redefinida, transportada para um universo poético que amplia as dimensões” (CÂNDIDO, 1996, p. 89).

Como uma disciplina essencial na cultura grega helenística, a Retórica teve como tema de diversos estudos as figuras, “chegando a um inventário exaustivo e classificações bastante detalhadas” (MOSCA, 1997, p. 34). Transportando-nos para os dias atuais, se folhearmos alguns livros didáticos, veremos que as chamadas figuras de linguagem lá estão presentes. Alguns trabalhos, como o de Silva Neto, Fossile e Herênio (2015) e o de Barbosa (2016), por exemplo, mostram que, em livros didáticos de Língua Portuguesa, as figuras são tratadas sob um enfoque tradicional e de maneira breve e superficial, enfatizando o caráter ornamental desses recursos da linguagem. Nota-se, com esses trabalhos, também, o destaque dado a metáfora: embora tratem das figuras como um todo, o foco está na metáfora. Em uma rápida busca no *Google Acadêmico*, pudemos verificar cerca de um milhão de ocorrências de trabalhos voltados para o estudo da metáfora nas mais variadas perspectivas. De modo um pouco mais restrito, em busca realizada no *Catálogo de Teses & Dissertações* da Capes, identificamos 2128 pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação em Letras, Linguística, Ciências da Linguagem e afins, além de programas de Educação e Filosofia.

Dadas essas considerações, podemos dizer que o estilo na Retórica é entendido na oposição entre o *como se diz* e o *que se diz*. Para Aristóteles, tanto é necessário cuidar dos argumentos que tornem sua posição convincente quanto cuidar do modo pelo qual os argumentos são apresentados. Nesse sentido, o estilo é fundamental para a construção do caráter persuasivo do discurso, que não precisa *ser* verdadeiro, mas *parecer* verdadeiro. Dessa forma, o estilo funciona como ornamento do discurso, ou aquilo que o afasta do que é comum; é a condição para dar o discurso uma boa aparência. Portanto, no campo dos estudos retóricos, o estilo é um ornamento, um desvio, um gênero ou um tipo, conforme classifica Compagnon (2001).

A respeito do estilo como um gênero ou um tipo³, Compagnon (2001) explica que o estilo estava ligado à noção de *aptum* ou de conveniência: “O estilo designa a *propriedade* do discurso, isto é, a adaptação da expressão a seus fins” (COMPAGNON, 2001, p.169, destaque do autor). Nessa perspectiva, os tratados de retórica distinguiam três tipos de estilo: o estilo simples (*stilus humilis*), o estilo moderado ou medíocre (*stilus mediocris*), e o estilo elevado ou sublime (*stylus gravis*). Essa tripartição parte da chamada Roda de Virgílio (*rota Virgilii*), na qual os estilos recebem designações a partir das pessoas ou das coisas que trata, ou seja, a classificação se dá levando-se em consideração a posição social prototípica dos personagens. Por exemplo, a vida simples de um pastor, cuja função é apascentar o manso gado, é contada em um estilo simples; já a vida de um agricultor, responsável por lavrar o campo, é contada em estilo moderado; o soldado, com sua espada, recebedor de honrarias, por sua vez, tem sua história contada em estilo elevado. Nesse sentido, segundo Ruben (1995), essa tipologia corresponde a uma hierarquização dos discursos reveladora da ideologia das castas.

Compagnon (2001) acrescenta que, nessa visão, o estilo é propriedade do discurso e está ligado a uma escala de valores e a uma prescrição, assim, a divisão corresponde a uma hierarquia (familiar, média, nobre) que engloba o fundo, a expressão e a composição. O orador, então, adota o estilo que convém a seu assunto, e essa escolha se dá de acordo com o objetivo do orador em cada momento do discurso. De acordo com Reboul (2004), o estilo elevado é usado para comover, principalmente no desfecho; o simples é usado sobretudo na narração e na confirmação para informar e explicar; e o estilo moderado é utilizado para agradar, especialmente no início e na digressão do discurso.

³ A nomenclatura *gênero ou tipo* está relacionada à estilo como escolha entre meios expressivos. O termo *gênero*, nesse caso, não tem qualquer relação com a noção de gênero postulada pelo Círculo de Bakhtin, a qual trataremos do capítulo seguinte.

Diante do que vimos até aqui, podemos dizer que a abordagem Retórica a respeito do estilo, em uma perspectiva contemporânea, é reducionista e revela, inclusive, uma visão preconceituosa que legitima as diferenças de classes sociais. A ideia de desvio do que é padrão, por exemplo, nos induz, nos dias de hoje, a pensar na dicotomia certo e errado, que não leva em consideração fatores sociais; a noção de gênero ou tipo, por sua vez, aponta divisões sociais que reiteram desigualdades. Além disso, ao tomar o estilo como ornamento, a Retórica aponta para um pensamento valorativo no qual julga-se a qualidade do discurso a partir da técnica, do uso de certos elementos. Entretanto, não podemos deixar de levar em consideração o fato de Aristóteles alertar para a necessidade de adequação do discurso ao público, à situação de comunicação, o que, claro, tem implicações sobre o estilo. Tal posicionamento se aproxima, de certa forma, de uma ideia que concordamos: a de que o estilo é inteiramente ligado ao social.

A partir do final do século XVI, inicia-se o declínio da Retórica, consolidado no final do século XIX. Como dissemos anteriormente, em determinado momento da história, a Retórica começa a reduzir seu campo de estudos e sofre diversas modificações: deixa de ensinar como persuadir e passa a ensinar como fazer belos discursos; perde o interesse pelos três gêneros retóricos (deliberativo, jurídico, epidítico), e passa a interessar-se cada vez mais pelos gêneros literários⁴; reduz-se à elocução ou a “arte do estilo”, limitando-se ao tratamento das figuras.

Vale dizer que, até esse momento, os gêneros foram estudados levando-se em conta apenas sua especificidade artístico-literária, encobrando a linguística geral do enunciado: a questão geral dos gêneros discursivos, que inclui os gêneros cotidianos, como as réplicas do diálogo, um relato do dia a dia, ou uma carta, foi tratada apenas mais tarde pelo Círculo de Bakhtin. Adiante, discutiremos com mais detalhes a questão dos gêneros discursivos do ponto de vista bakhtiniano.

No período de declínio da Retórica, o estilo vincula-se à singularidade de um autor, enquanto marca particular que ultrapassa os gêneros tradicionais (RASTIER, 1994). Esta concepção, de acordo com Ruben (1995), tem seu apogeu na estética romântica, que também dá ao estilo o caráter místico de inspiração. Segundo Emílio (2003), no período do Romantismo, a partir do século XVIII, o individual passa a ser valorizado e repudia-se as normas e a imitação como princípio artístico: uma das razões para que a Retórica caia em desprestígio.

⁴ De acordo com Rosenfeld (1985), a classificação de obras literárias segundo gêneros teve início com Platão, em *A República*, mas se faz presente, também na *Poética* de Aristóteles. No Livro III da *República*, Platão apresenta a tripartição dos gêneros literários: (i) a tragédia e a comédia – drama; (ii) o ditirambo – poesia lírica; (iii) poesia épica. Na *Poética*, Aristóteles parte do pressuposto que poesia é imitação e os gêneros literários – épico, lírico e dramático – se diferem pelos meios de imitação, pelos objetos que imitam e pelos modos de imitação.

Consoante Compagnon (2001), com o desaparecimento da Retórica, o estilo passa a ser de responsabilidade da estilística, inaugurada por Charles Bally, discípulo de Saussure. Todavia, o autor salienta que, em virtude da polissemia do estilo e por seu aspecto, ao mesmo tempo, coletivo e individual, privado e público, a estilística se tornou uma matéria instável. Para o professor de literatura, a Retórica antiga dava conta dessa dualidade característica do estilo, mantendo-a coesa, “afirmando que o estilo individual não era nada mais que o estilo coletivo, mais ou menos adaptado, mais ou menos apropriado à questão” (COMPAGNON, 2001, p. 174). Depois da Retórica, porém, o estilo passou a ser entendido apenas como uma expressão da subjetividade, como uma manifestação humana particular.

Antes de seguirmos refletindo sobre como a questão do estilo passou a ser tratada com o surgimento da Estilística, precisamos nos lembrar de que, na segunda metade do século XX, por volta dos anos 1960, houve um movimento de revalorização da Retórica. De acordo com Martins (2012), diversos autores da época renovaram os estudos retóricos em obras de real importância, a exemplo de Roland Barthes, Gerard Genette, Jean Cohen, Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, entre outros.

Nessa perspectiva, Compagnon (2001) relata que Barthes buscou reabilitar a noção clássica de estilo, embora talvez não de maneira consciente. Em seu trabalho, *Le Degré Zéro de l'Écriture* (O Grau Zero da Escrita), Barthes discute a noção de escrita a partir da sua relação com o estilo e a própria língua. De acordo com Silva (2016), para Barthes, “a escrita é uma espécie de fenômeno complexo porque resultante de um determinado cruzamento entre língua e estilo; e, como tais cruzamentos variam, também variam, ao cabo, as escritas” (SILVA, 2016, p. 63). Vale ressaltar, que o filósofo francês insere a problemática numa perspectiva literária, assim como fazem Gerard Genette e Jean Cohen. Assim, conforme explica Reboul (2004), a Retórica é pensada a partir de procedimentos da linguagem próprios da literatura: “esses procedimentos são reduzidos às figuras de estilo, definidas como desvios do ‘grau zero’, que seria a prosa não literária” (REBOUL, 2004, p. 88).

Em contrapartida, a obra *Traité de l'argumentation: la nouvelle rhétorique* (Tratado de argumentação: a nova retórica), do teórico belga Chaïm Perelman (com a colaboração de Lucie Olbrechts-Tyteca), volta-se para a teoria do discurso persuasivo e revela uma teoria da argumentação que reencontra a tradição aristotélica. Todavia, a chamada Nova Retórica, ou Teoria da Argumentação, não se limita à arte de falar em público de modo persuasivo, sua preocupação está na estrutura da argumentação, na análise da própria argumentação que vai além da técnica. Consoante Reboul (2004), a Retórica fundada por Perelman é centrada na *inventio* (invenção) e a *elocutio* (elocução) recebe pouca atenção: o cerne do estudo está nos

diversos tipos de argumentos, e as figuras têm seu espaço reduzido. Entretanto, ainda assim, as figuras se destacam na medida em que se revestem de força argumentativa.

De acordo Perelman (1996 [1966]), toda língua possui regras formais de estrutura que unem os seus usuários, e utilizar esta língua implica a aceitação de “diversos estilos, expressões particulares, características de um meio, do lugar que nele se ocupa, de certa atmosfera cultural” (PERELMAN, 1996 [1966], p. 185). Nesse sentido, podemos dizer, que, para o autor, a questão do estilo está relacionada a certos modos de expressão que fogem do habitual, ou, em outros termos, às figuras de retórica. Por outro lado, ao discorrer sobre tais modos de expressão, o filósofo argumenta que nem sempre as figuras podem ser consideradas como simples ornamentos: “o emprego de algumas figuras determinadas se explica pela necessidade de argumentação” (PERELMAN, 1996 [1966], p. 190). Daí, compreendemos que, na teoria de Perelman, o estilo ocorre na língua quando há um desvio do que é habitual, com fins não apenas de adorno, ornamento estético, mas, por vezes, de argumentação. Assim sendo, segundo o teórico, uma figura retórica desempenhará o papel de figura argumentativa ou de figura de estilo, a depender do efeito produzido pelo discurso:

Consideraremos uma figura *argumentativa* se, acarretando uma mudança de perspectiva, seu emprego parecer normal em relação à nova situação sugerida. Se, em contrapartida, o discurso não acarretar a adesão do ouvinte a essa forma argumentativa, a figura será percebida como ornamento, como figura de *estilo*. Ela poderá suscitar admiração, mas no plano estético, ou como testemunho da originalidade do orador (PERELMAN, 1996 [1966], p. 192, destaques do autor).

Ou seja, na perspectiva de Perelman, se a função argumentativa das figuras for deixada de lado, estudá-las será como um passatempo sem propósito: “a busca de nomes estranhos para modos de expressão rebuscados” (PERELMAN, 1996 [1966], p. 190). Para o autor, mais importante que tratar o problema das figuras em seu conjunto é mostrar em que e como a aplicação de determinadas figuras se explica pelas necessidades da argumentação.

Isto posto, e considerando que Perelman se atém, em sua obra, às figuras argumentativas⁵, podemos dizer que a Nova Retórica apresenta uma visão simplista a respeito do estilo, que pouco acrescenta à discussão sobre o tema. Sendo assim, passemos à próxima

⁵ Perelman (1996 [1966]) classifica as figuras argumentativas em figuras de escolha, figuras de presença e figuras de comunhão. Segundo ele essa classificação está relacionada ao efeito de certas figuras na apresentação: efeito de sugestão ou imposição, efeito de aumentar a presença ou o efeito de realizar comunhão com o auditório.

seção, na qual discutiremos como a problemática do estilo passou a ser tratada depois do enfraquecimento da Retórica Clássica.

2.2 O estilo pós Retórica Clássica: Estilística da língua e Estilística literária

Como dissemos anteriormente, com o declínio da Retórica, o estilo passou a ser de responsabilidade da Estilística, uma disciplina que tem uma estreita conexão com a Linguística, pois seu fundador, Charles Bally, era um linguista da chamada Escola de Genebra, discípulo de Ferdinand Saussure, considerado fundador da Linguística enquanto uma ciência autônoma. Reagindo aos estudos dos estilos individuais como uma expressão da subjetividade, Bally publica, em 1905, o *Précis de Stylistique* (Compêndio de Estilística); em 1909, o *Traité de Stylistique Française* (Tratado de Estilística Francesa), e, em 1913, *Le langage et la vie* (A linguagem e a vida). Nessas obras, o linguista lança as bases e consolida a sua teoria do estilo. Fazendo um diálogo entre a tradição Retórica e a Linguística, o autor trata a Estilística como um levantamento dos meios expressivos da língua oral. Nesse sentido, caberia a ela observar, além do enunciado propriamente dito, a presença da enunciação no enunciado (FLORES; TEIXEIRA, 2015). Dessa forma, de acordo com Discini (2016), Bally funda uma nova tradição estilística: “a do estudo dos valores expressivos do vocabulário, das classes de palavras, das construções sintáticas” (DISCINI, 2016, p.13).

No *Traité de Stylistique Française*, Bally parte da concepção de língua como expressão do pensamento para explicar o objeto de estudo da Estilística. Segundo o autor, para além da observação automática e mecânica das relações existentes entre símbolos linguísticos, os estudos das línguas devem observar, também, as relações que unem discurso e pensamento, visto que a linguagem é “um conjunto de fenômenos naturais explicados por leis psicológicas e sociais” (BALLY, 1921 [1909], p. 5, tradução nossa)⁶, e ainda, “um sistema de símbolos vocais destinados a comunicação ou simplesmente a manifestação do que está acontecendo em nós, nossos *pensamentos*” (BALLY, 1921 [1909], p. 5, destaque do autor, tradução nossa)⁷. Ele explica que, ao expressar o pensamento por meio da língua, o sujeito falante o faz de maneira intelectual e objetiva, adicionando, quase sempre, elementos emocionais a ele. Assim, para Bally, a linguagem possui duas faces: uma intelectual ou lógica e outra emocional, afetiva.

⁶ Tradução do original: “un ensemble de phénomènes naturels expliqués par des lois psychologiques et sociales”.

⁷ Tradução do original: “un système de symboles vocaux destinés à communiquer ou simplement à manifester ce qui se passe en nous, nos *pensées*”.

Essas duas faces variam de acordo com a disposição do sujeito, a situação e o ambiente. Segundo Martins (2012), falar em uma linguagem intelectual e uma linguagem afetiva é o mesmo que distinguir o conteúdo linguístico do conteúdo estilístico. Assim, para a autora, o que teórico suíço faz é investigar os meios pelos quais o sistema impessoal da língua é transformado na matéria viva da fala humana, mostrando que dado conteúdo pode ser expresso de modos variados.

Pereira (2005) explica os dois lados da linguagem vislumbrados por Bally da seguinte maneira: o falante tanto pode dar aos seus pensamentos um aspecto puramente objetivo, intelectual, quanto pode adicionar elementos afetivos que ecoam o ego e as forças sociais às quais está exposto. Para nós, a falha na abordagem de Bally começa já na ideia de língua como expressão do pensamento, uma vez que tal concepção aponta para um sujeito psicológico, individual, que tem o controle das suas escolhas e age de modo totalmente consciente. Podemos observar que, embora o autor mencione *leis sociais, ambiente, situação*, a dualidade linguagem intelectual e linguagem emocional sugere uma linguagem sistematizada, lógica e objetiva que revela o pensamento de um indivíduo dono do seu dizer que, de modo racional, inclui conteúdo afetivo à sua expressão. Dessa forma, o social se perde no psicológico.

Nessa perspectiva, Bally, então, aponta como objeto de estudo da Estilística “o valor afetivo de fatos da linguagem organizada e a interação de fatos expressivos que contribuem para formar o sistema dos meios de expressão de uma língua” (BALLY, 1921 [1909], p. 1, tradução nossa)⁸. O autor ainda acrescenta: “*A Estilística estuda a expressão da linguagem organizada do ponto de vista do seu conteúdo afetivo, isto é, a expressão da sensibilidade através da linguagem e a ação da linguagem sobre a sensibilidade*” (BALLY, 1921 [1909], p. 16, destaques do autor, tradução nossa)⁹.

De acordo com o linguista, a Estilística pode ser geral, coletiva ou individual, ou seja, os meios de expressão podem ser buscados no mecanismo da linguagem em geral, ou em uma língua específica, ou no sistema de expressão de um indivíduo. De antemão, Bally já exclui da sua Estilística a Estilística geral, pois, segundo ele, não lhe parece provável que alguém possa ter acesso a todos os meios de expressão de todas as línguas do passado e do presente. Em se

⁸ Tradução do original: “la valeur affective des faits du langage organisé, et l'action réciproque des faits expressifs qui concourent à former le système des moyens d'expression d'une langue”.

⁹ Tradução do original: “La stylistique étudie donc les faits d'expression du langage organisé au point de vue de leur contenu affectif, c'est-à-dire l'expression des faits de la sensibilité par le langage et l'action des faits de langage sur la sensibilité”.

tratando da Estilística coletiva, o autor explica que é preferencial que os estudos estilísticos se concentrem em um idioma específico, e o ideal é que seja a língua materna, em sua forma falada, pois é dessa forma que a correspondência entre pensamento e fala se manifesta de maneira mais clara e fácil: “Cada um carrega dentro de si, na linguagem que usa em todos os momentos e que expressa seus pensamentos mais íntimos, os elementos das informações mais proveitosas e seguras” (BALLY, 1921 [1909], p. 20, tradução nossa).¹⁰

Os argumentos utilizados pelo linguista para excluir a Estilística geral e defender a Estilística coletiva não nos parecem válidos, dado que o sujeito é social e a língua está em constante movimento, o que significa dizer que seria possível expressar-se por meio de outras línguas além da materna de modo claro, inclusive, em um mesmo discurso; além disso, conhecer todos os meios de expressão é inviável mesmo que o indivíduo se dedique inteiramente a conhecer um idioma específico.

No que diz respeito à Estilística individual, Bally chama a atenção para o fato de que ela pode significar duas coisas diferentes e até contraditórias. Em primeiro lugar, fala-se na maneira particular com que cada indivíduo utiliza sua língua materna: há desvios relacionados à gramática, à construção de sentenças e, há, também, o uso de palavras diferenciadas. Em segundo lugar, fala-se no uso da linguagem por poetas, romancistas, oradores. Para o teórico, a verdadeira Estilística individual é a do indivíduo em circunstâncias gerais e comuns. Ele explica que, quando o sujeito falante está nas mesmas condições que os outros membros do grupo, existe um padrão contra o qual pode-se medir as diferenças na expressão individual; para um escritor, porém, todas as condições são diferentes, e, ao utilizar a linguagem, ele o faz de maneira voluntária e consciente, com uma intenção estética.

Em termos simplificados, na perspectiva de Bally, cabe à Estilística estudar os elementos afetivos das formas de expressão, os meios pelos quais a linguagem os produz, as relações existentes entre esses elementos, além de todo o sistema expressivo do qual fazem parte. Falar em desvios e uso de palavras diferenciadas, como já dissemos anteriormente, revela uma ideia de estilo enquanto afastamento do que é padrão e de estilo como ornamento. O primeiro caso seria, para o linguista, uma questão Estilística, já que poder-se-ia observar a manifestação de elementos emocionais em determinados elementos expressivos em contexto comum, de maneira a provocar emoção ou produzir um efeito especial; por exemplo, utilizar o termo *frágil* ao invés de *fraco*, uma vez que o último é mais comum, mais usual. Já o segundo caso, segundo o teórico, é uma questão de estilo: trata-se apenas de escolhas de cunho

¹⁰ Tradução do original: “Chacun porte en soi, dans la langue qu’il emploie à tout instant et qui exprime ses pensées les plus intimes, les éléments de l’information la plus fructueuse et la plus sûre”.

puramente estético. Seja uma questão de Estilística ou de estilo, a ideia de uma Estilística individual como a proposta por Bally é normativa: observa-se as variações da língua, destacando aquelas menos utilizadas, que fogem ao padrão de uso corriqueiro como elementos que revelam afetividade ou intenção ornamental.

Além dessa corrente da Estilística, liderada por Charles Bally, no início do século XX surgiu, também, a chamada Estilística literária, que tem como principais representantes Karl Vossler e Leo Spitzer, voltada para a investigação da relação entre a linguagem e sua manifestação na literatura. Segundo Henriques (2011), essas duas correntes são excludentes, na medida em que uma é centrada na *langue* e a outra é centrada na *parole*: “Enquanto Bally [...] buscava estudar a língua como expressão do pensamento que reflete determinada afetividade nos atos da fala, Vossler e Spitzer optaram por estudar as relações entre expressão e indivíduo” (HENRIQUES, 2011, p. 52).

Aqui, convém mencionarmos a distinção entre três pontos de vista da Estilística literária, elaborada por Possenti (1993), para que possamos separar as ideais postuladas por Vossler e Spitzer de tantas outras que têm o texto literário como fonte de investigação. Possenti divide a Estilística literária em: (i) psicologizante; (ii) sociologizante; (ii) formalista. A primeira perspectiva vê a personalidade do escritor refletida na obra; já na segunda, o que é refletido na obra são aspectos sociais e históricos; a terceira, por sua vez, leva em consideração características formais do texto, deixando em segundo plano o autor e os aspectos sociais e históricos. É na tradição psicologizante que Karl Vossler e Leo Spitzer se encaixam. Façamos brevemente desses teóricos separadamente.

De acordo com Puzzo (2017), Vossler retoma os trabalhos da Escola de Genebra, sobretudo os de Charles Bally, na tentativa de refutá-los. Segundo Vossler (1943), Bally vê a linguagem como uma função e descarta a sua história, o que, para o autor alemão, é algo problemático, na medida em que a língua vive e evolui, e é, também, uma atividade consciente e autônoma. Para ele “a linguagem como uma função é um *abstractum*, um conceito esvaziado que nunca pode conceber o progresso ou a vida” (VOSSLER, 1943, p. 126, tradução nossa)¹¹. O teórico ainda acrescenta:

Todo mundo sabe como a maioria dos linguistas tradicionais abstraem da cultura e da poesia dos povos e, sem ter entendido o mínimo, eles se apressam

¹¹ Tradução da edição espanhola: “el lenguaje como función es un *abstractum*, un concepto vaciado que nunca podrá concebir el progreso ni la vida”.

em escrever sua gramática ou dicionário com precisão “científica”. Também é conhecida a deformação profissional que costuma atacar o espírito desses servos abstraídos e ciumentos da ciência (VOSSLER, 1943, p. 128, tradução nossa)¹².

Como podemos observar, a crítica de Vossler à Linguística de base estruturalista é intensa e oposicionista. Assim, ele pensa uma Linguística idealista, influenciada pelo pensamento estético de Benedetto Croce, compreendendo a linguagem como expressão. Entretanto, embora admita o primado do ideal estético como fundamental ao fenômeno da linguagem, é possível dizer, que Vossler não trata a língua como algo puramente individual ou unicamente social, mas ressalta a necessidade de observá-la no movimento contínuo de ir e vir de um polo a outro, posto que a criação individual é orientada às condições do sistema e o sistema não pode evoluir sem a intervenção individual. Ainda assim, podemos afirmar que a concepção de linguagem vossleriana é estética, pois, para o autor, a ideia de língua é essencialmente poética, a verdade da língua é uma verdade artística, uma beleza plena de significação: “Onde a gramática deixa descoberto, a estética o salva” (VOSSLER, 1943, p. 163, tradução nossa)¹³. Portanto, na perspectiva de Vossler, a estilística sobrepuja a gramática, sendo o fundamento da Linguística, cuja investigação se volta para formas particulares de expressão: o mais importante não são as formas gramaticais coletivas, mas o ato criativo individual criador, realidade fundamental da língua, e as intervenções estilístico-individuais que causam toda mudança linguística.

De modo geral, podemos dizer que a visão de Vossler a respeito da linguagem amplia aquela apresentada pela tendência estruturalista, dado que extrapola os limites do sistema. Contudo, o teórico alemão reduz a língua à expressão, a um ato criativo individual e consciente, embora este ato tenha reflexos na coletividade. O autor foge da gramática, mas vê em todo ato de linguagem uma expressão artística, o que faz com que a língua seja, um fenômeno estético concretizado por individualizações estilísticas.

Conforme destaca Aguiar e Silva (1968), dentre os estudos que bebem da fonte de Vossler estão os de Leo Spitzer. De acordo com Wellet e Warren (2003), Spitzer foi um dos estudiosos alemães que desenvolveram uma abordagem mais sistemática a respeito do estilo,

¹² Tradução da edição espanhola: “Todo el mundo sabe cómo la mayoría de los lingüistas tradicionales hacen abstracción de la cultura y de la poesía de los pueblos y, sin haberlas comprendido lo más mínimo, se apresuran a escribir su gramática o su diccionario con exactitud ‘científica’. Ya es también conocida la deformación profesional que suele atacar al espíritu de estos abstraídos y celosos servidores de la ciencia”.

¹³ Tradução da edição espanhola: “Donde la gramática lo deja en descubierto, la estética lo salva”.

“baseada na suposição de um paralelismo entre traços linguísticos e elementos de conteúdo” (WELLET; WARREN, 2003, p. 239). Segundo os autores, Spitzer tentou estabelecer uma ligação entre os traços estilísticos com a própria filosofia daquele que escreveu. Em outras palavras, para ele, a partir de características do estilo do autor, seria possível vislumbrar suas características psicológicas.

Em *Linguística e História Literária*, Spitzer lança o seguinte questionamento: “Podemos definir a alma de um determinado escritor francês por sua linguagem particular?” (SPITZER, 1955, p. 23, tradução nossa)¹⁴. O autor, então, se propõe a encontrar uma definição “rigorosa e científica” de estilo, uma Estilística capaz de preencher a lacuna entre a Linguística e a História Literária. Assim, o romanista austríaco sugere que particularidades estilísticas têm raiz psicológica, espiritual. Essas particularidades estilísticas seriam, então, desvios da norma linguística vigente e representariam uma nova direção histórica tomada pelo escritor: “[Todo desvio estilístico individual] deve revelar uma mudança no estilo de uma época, uma mudança da qual o escritor tomou consciência e quis traduzir para uma forma linguística necessariamente nova” (SPITZER, 1955, p. 24, tradução nossa)¹⁵.

Podemos observar que, assim como Vossler, Spitzer vê o estilo como responsável pelas mudanças que ocorrem na língua. Para o autor, uma tomada de consciência de um escritor pode ser traduzida em palavras e, havendo mudanças emocionais e psíquicas, haveria desvios: o afastamento do estado psíquico normal levaria a um afastamento da linguagem usual, logo, as palavras estariam refletindo características psicológicas do escritor. Parece-nos que a abordagem de Leo Spitzer se aprofunda ainda mais no psiquismo individual e, dessa forma, também se afasta do social, do histórico. Embora busque estabelecer uma ligação entre mudanças linguísticas ocasionadas por escolhas individuais, o teórico não nos apresenta um sujeito histórico, social e ideológico, mas um sujeito consciente do seu dizer, movido por uma tomada de psicológico, movido por emoções.

Em relação ao ponto de vista sociologizante da Estilística literária, encontramos em Erich Auerbach seu maior representante. Em sua obra *Mimeses* (1971 [1946]), o filólogo alemão trata da “interpretação da realidade através da representação literária ou ‘imitação’” (AUERBACH, 1971 [1946], p. 486). A partir de uma relação entre Literatura e História, o

¹⁴ Tradução da edição espanhola: “¿podemos definir el alma de un determinado escritor francés por su lenguaje particular?”.

¹⁵ Tradução da edição espanhola: “[Toda desviación estilística individual] tiene que revelar un cambio en el espíritu de la época, un cambio del que cobró conciencia el escritor y que quiso traducir a una forma lingüística forzosamente nueva”.

teórico aponta o período histórico, o local e a singularidade do autor como fatores essencialmente determinantes de uma produção, como elementos conectados que constituem a estrutura do texto. Dessa forma, uma vez que cada época, lugar e indivíduo têm suas particularidades, a representação da realidade é feita de maneiras distintas, variando, também, o grau de realismo presente na obra. Fala-se, então, em níveis de representação literária ou separação estilística. Essa separação estilística recobre a divisão clássica entre estilo elevado, estilo moderado e estilo simples, da qual já tratamos anteriormente o que, para Auerbach, impõe limite ao teor de realismo exposto na produção. Para ele, a “mistura de estilo” é mais significativa. Tomando a obra shakespeariana como exemplo, o autor afirma que, não tendo sido seduzido pela separação estilística dos modelos antigos, o dramaturgo inglês mistura, por exemplo, o trágico e o cômico, ainda que seus personagens sejam de elevada posição social:

a mistura de estilo na representação das personagens é muito marcada. O trágico e o cômico, o sublime e o baixo estão entrelaçados estreitamente na maioria das peças que, pelo seu caráter de conjunto, são trágicas [...]. Enredos trágicos, nos quais ocorrem ações capitais ou públicas ou outros acontecimentos trágicos, alternam com cenas cômicas populares ou gaiatas que estão ligadas ao enredo principal, por vezes estreitamente, por vezes um pouco mais frouxamente; ou, nas próprias cenas trágicas aparecem, ao lado dos heróis, bufões ou outros tipos cômicos, que acompanham, interrompem e comentam à sua maneira as ações, os sofrimentos e as falas das personagens principais; ou, finalmente, muitas personagens trágicas têm em si próprias a tendência para a quebra de estilo cômica, realista ou amargamente grotesca (AUERBACH, 1971 [1946], p. 274).

De acordo com Auerbach, a mistura de estilos feita por Shakespeare é feita “numa inesgotável plenitude de modulações” que torna a sua criação mais movimentada e “rica em camadas”, e esta não apenas abrange a realidade, mas chega a ultrapassá-la. Sendo assim, podemos afirmar que o estilo para o teórico alemão não é algo que possa ser separado em categorias de maneira que seja utilizado apenas para um ou outro grupo social, uma ou outra situação, mas é algo relacionado à própria realidade, à leitura de mundo (período histórico, local) do autor, à sua interpretação da real.

O fato de considerar o contexto histórico e social, indo além da forma linguística, dá amplitude à visão de Auerbach, se comparada com outras abordagens que apresentamos. Entretanto, ainda falta a ela pensar o autor como um sujeito social, com vivências, experiências e ideologias e não apenas como um “intérprete da realidade”, alguém que reproduz o mundo real sem deixar marcas do seu próprio mundo. Se de um lado temos Vossler e Spitzer dando ao sujeito pensante e criativo o lugar de destaque, do outro temos Auerbach tirando papel de

criador do indivíduo e dando a ele o papel de leitor do mundo, anulando o seu aspecto cognitivo e psicológico.

No que diz respeito a visão formalista, Possenti (1993) declara que seu objetivo fundamental é investigar a forma, desde a de uma palavra até a forma do texto: “trata-se de tomar um texto como universo, como totalidade, e verificar suas leis de organização, sua própria estrutura” (POSSENTI, 1993, p. 143). Sendo assim, a estilística literária formalista analisa a linguagem de textos individuais, autores e gêneros e chega a estudar fenômenos textuais como metáfora, apresentação do discurso e ponto de vista; além disso, nesse ponto de vista, há uma preocupação com o relacionamento da linguagem literária e não-literária e o papel da análise linguística no ensino de linguagem e literatura.

No início dos anos 1960, de acordo com Ruben (1995), houve uma intensa disputa entre a Estilística e a Linguística, na qual a Linguística prevaleceu, fazendo com que os estudos do estilo tendessem a adotar uma perspectiva mais linguística em detrimento a uma perspectiva literária por um longo período. Nesse sentido, Compagnon (2001) ressalta que, com a ascensão da Linguística, a questão do estilo caiu em descrédito devido à sua ambiguidade e sua impureza teórica: “O estilo foi, então, considerado um conceito ‘pré-teórico’ a ser superado pela ciência da língua” (COMPAGNON, 2001, p. 176). Já em 1962, o artigo de Lévi-Strauss e Jakobson sobre *Les Chats* (Os gatos) de Baudelaire provocou diversas críticas a ponto de acelerar o desencorajamento com a pesquisa estilística. Assim, em 1969, a Estilística teve sua morte decretada com a publicação do número 3 da revista *Langue Française*, sob o título *La Stylistique*, no qual Michel Arrivé declarou, em seu texto *Postulats pour la Description Linguistique des Textes Littéraires*, que a Estilística estava quase morta e destinada a desaparecer, sendo substituída pela descrição linguística do texto literário, segundo o modelo estruturalista ou transformacional, descrito no já mencionado trabalho de Lévi-Strauss e Jakobson (RUBEN, 1995; COMPAGNON, 2001).

Consoante Compagnon (2001), a linguística estrutural pretendia abolir, integrar e superar a Estilística, substituindo “as considerações mais ou menos caprichosas e inúteis sobre o estilo do poeta pela descrição objetiva e o estudo formal da língua do poema” (COMPAGNON, 2001, p. 181). Segundo o autor, essa descrição linguística, que ascendeu nos anos 1970, buscando combater o dualismo do conteúdo e da forma, aspirava constituir uma estilística da unidade da linguagem e do pensamento: “uma antiestilística, revertendo o axioma da antiga estilística dos meios e dos procedimentos” (COMPAGNON, 2001, p. 179). Entretanto, do ponto de vista de Compagnon, uma descrição linguística objetiva do texto literário era exhaustiva e utópica.

A figura dominante dessas posições, de acordo com Melo (1976), foi Roman Jakobson. Como dissemos anteriormente, seu artigo sobre *Les Chats*, em parceria com Lévi-Strauss provocou o enfraquecimento da pesquisa Estilística e lançou as bases do modelo de descrição da língua, sob o nome genérico “estruturalismo”, “funcionalismo”. Melo (1976) afirma que é possível atribuir a Jakobson a paternidade do que viria a se chamar Estilística Funcional. Assim, a Estilística (sem essa denominação) seria ora estrutural, baseando-se nas relações dos elementos do texto, ora funcional, quando relacionada às funções da linguagem, apresentadas pelo autor soviético, as quais veremos adiante.

Jakobson parte do processo de comunicação e dos elementos que, para ele, lhe constituem: (i) contexto; (ii) emissor (remetente/ codificador); (iii) receptor (destinatário/ decodificador); (iv) mensagem; (v) contato (canal); (vi) código utilizado. A relação entre esses elementos variável e cada um deles determina uma função de linguagem diferente de acordo com a ênfase que se dá a ele: referencial (denotativa/ cognitiva), emotiva (expressiva), conativa, poética, fática e metalinguística (JAKOBSON, 2003 [1960]). O autor explica que essas funções agem separadamente, mas normalmente aparecem em conjunto; entretanto este conjunto não é apenas uma reunião de funções, mas “constitui uma hierarquia de funções e é sempre muito importante saber qual a função primária e quais as funções secundárias” (JAKOSBON, 2003 [1960], p. 85). É a identificação da função mais relevante em relação as outras que permite diferenciar os vários tipos de linguagem por exemplo, a científica, a convencional, a publicitária etc.

Ao enfatizar a função poética, o teórico afirma que uma forma de linguagem cuja predominância é da função poética nos ajuda a compreender melhor a linguagem prosaica do dia a dia, “em que a hierarquia de funções é diferente, mas em que tal função poética (ou estética) tem necessariamente um lugar e desempenha um papel tangível” (JAKOBSON, 2003, [1960], p. 21). Assim, para o teórico, a Linguística não pode limitá-la ao campo da poesia, ao passo que uma análise da poesia não pode se limitar à função poética. Jakobson assume que a Poética não é uma contraposição da Linguística. Para ele, “Existe íntima correspondência [...] entre o problema dos fenômenos linguísticos a se expandirem no tempo e no espaço e a difusão espacial e temporal dos modelos literários” (JAKOBSON, (2003 [1960]), p. 120). O linguista acrescenta que a separação entre a Poética e a Linguística só pode ser justificada quando o campo da Linguística se mostra “abusivamente restringido” ou quando seu escopo “se confina à gramática ou unicamente a questões não-semânticas de forma externa ou ainda ao inventário dos recursos denotativos sem referência às variações livres” (JAKOBSON, (2003 [1960]), p 122).

Uma vez que Jakobson toma a função poética como uma função estética, sua concepção se volta para uma estilística estrutural, explicada na estruturação da frase e do texto, na qual ocorre um trabalho de seleção e combinação por parte do emissor, de acordo com o tema da mensagem: “A seleção é feita em base de equivalência, semelhança e dessemelhança, sinonímia e antonímia, ao passo que a combinação, a construção da sequência, se baseia na contiguidade. *A função poética projeta o princípio de equivalência do eixo de seleção sobre o eixo de combinação*” (JAKOBSON, 2003 [1960], p. 130, destaques do autor). Em outras palavras, o emissor elabora seu texto de maneira singular, realizando um trabalho de seleção e combinação de palavras, de ideias e imagens, de sons e ritmos, e, dessa maneira, constrói seu estilo: “Manipulando esses dois tipos de conexão (similaridade e contiguidade) em seus dois aspectos (posicional e semântico) – por seleção, combinação e hierarquização –, um indivíduo revela seu estilo pessoal, seus gostos e preferências verbais” (JAKOBSON, 2003 [1960], p. 56).

Ao pensar a linguagem de um ponto de vista da comunicação, Jakobson inovou e ganhou grande notoriedade relevância nos estudos linguísticos. Entretanto, apresentando os elementos da comunicação e as funções da linguagem ainda considerando a língua como estrutura, o autor deixa de lado aspectos históricos, sociais e ideológicos e, portanto, o que ele faz é descrever uma interação mecânica, não uma comunicação social viva, real. Dessa forma, a questão do estilo também fica fechada dentro da estrutura linguística e, embora concordemos que a construção do estilo envolve seleção (escolha), não acreditamos que essa seleção seja feita apenas a partir de um repertório lexical que o falante possa possuir, sem levar em consideração fatores externos ao sistema da língua, e nem que seu objetivo seja (apenas) estético.

Por volta da década de 1970, a Linguística passa a ver o estilo como uma variação discursiva: “assim como é possível descrever um dialeto, também seria possível descrever o uso literário da língua” (RUBEN, 1995, p. 117). À vista disso, o estilo estava relacionado à ideia de desvio de uma norma, porém de maneira mais neutra, vinculada à variação, seguindo uma linha que poderia ser relacionada a Sociolinguística Variacionista de William Labov.

Como sabemos, o fundamento básico da Sociolinguística é a estrita relação entre linguagem e sociedade e, como destaca Possenti (1993), “a manifestação mais óbvia dessa relação é que a língua manifesta no seu sistema a variedade da sociedade que fala” (POSSENTI, 1993, p. 187). Nesse sentido, Veloso (2014) explica que a variação é inerente à língua, e, quando falamos, uma imensa configuração característica de quem nós somos e do contexto em que estamos inseridos é revelada. A autora ainda acrescenta: “Há tantos modos de nos expressarmos pela linguagem quanto os contextos com os quais nos defrontamos” (VELOSO, 2014, p. 1740). Assim, de modo geral, o objetivo da Sociolinguística é descrever e explicar o fenômeno da

variação linguística a partir da correlação de fatores estruturais, próprios do sistema linguístico, e fatores sociais, relacionados ao indivíduo, sendo o estilo um dos elementos centrais nos estudos variacionistas.

De acordo com Machado (2012), com o passar do tempo, as variáveis estilísticas foram sendo deixadas de lado, visto que as técnicas de análises propostas eram consideradas inadequadas e insuficientes para lidar com elas. Para Veloso (2014), os estudos sociolinguísticos passaram a privilegiar a análise dos fatores estruturais e sociais, em detrimento do fator estilo. Dessa forma, embora tenha sido considerado um fator determinante nas primeiras análises sociolinguísticas, o estilo foi quase extinto das pesquisas posteriores.

Ruben (1995) relata que a Estilística (re)surgiu em 1991 quando foi organizado, na França, um colóquio internacional chamado *Qu'est-ce le style?*, cujo objetivo era lançar as bases para a criação de uma área que diferisse tanto da Linguística quanto da Teoria Literária. Assim, de acordo com a autora, a partir das atas desse colóquio, pode-se dizer que, de modo geral, atualmente o estilo é abordado segundo duas tendências: (i) a vinculada aos estudos literários (estilística literária), que se preocupa em descrever e explicar o surgimento da escrita de um autor, de um gênero ou de uma época, combinando técnicas de análise intra-textual ou micro-discursiva e interpretação histórico-discursiva; (ii) a vinculada a uma perspectiva exclusivamente linguística, que deixa de lado a interpretação histórico-discursiva, e segue uma orientação variacionista, semelhante ao estilo linguístico dos anos 1980. Entretanto, para a pesquisadora, essas atas mostram apenas que a história do estilo na linguagem (seja na Linguística, na Teoria Literária, ou na própria Estilística) constitui parte de um estilo de pensamento que resultam em fragmentação e falta de consenso, que provocam, segundo ela, além da impossibilidade de se definir o que seja estilo nesta área, um desgaste do seu paradigma. Nós, no entanto, não vemos como impossível uma definição de estilo. Ao contrário, é nosso objetivo chegar a uma definição de cunho linguístico que deverá nortear a análise do *corpus* de que dispomos. É para isso que revisitamos a história do estilo na linguagem e buscamos entender como os estudos linguísticos têm encarado o fenômeno do estilo. Além disso, na tentativa de chegarmos a essa definição, importa-nos, também, verificarmos como o estilo vêm sendo tratado nos estudos da linguagem em Língua Portuguesa. É o que faremos na próxima seção.

2.3 O estilo nos estudos linguísticos de Língua Portuguesa

De acordo com Possenti (1993), se de um lado estão os críticos literários com um tratamento fluido em relação à noção de estilo, e de outro estão aqueles que buscam maior univocidade para o conceito, entre eles estão os linguistas que buscam definições de estilo um pouco mais controláveis, a partir de concepções de gramática (ou de língua). Segundo ele, em geral, linguistas e gramáticos definem estilo de maneira mais ou menos vaga, “tendo como ponto de referência, alternativamente, a oposição língua-fala ou a oposição ou complementariedade entre as diversas funções da linguagem” (POSSENTI, 1993, p. 182) Ou seja, coloca-se a gramática de um lado e o estilo de outro.

No âmbito da Língua Portuguesa, diversos estudos sobre estilo foram (e são) desenvolvidos, muitos deles fortemente influenciados por Charles Bally, a exemplo de Manuel Rodrigues Lapa, em sua obra *Estilística da Língua Portuguesa* (1945), Joaquim Mattoso Câmara Junior, em *Contribuição à Estilística Portuguesa* (1952), Gladstone Chaves de Melo, em *Ensaio de Estilística da Língua Portuguesa* (1976), Nilce Sant’Anna Martins, em *Introdução à Estilística* (1989). A seguir, discutiremos a respeito das reflexões feitas por Câmara Jr. (1978 [1952]) e Melo (1976). Além disso, discutiremos as contribuições de Possenti (1993), em *Discurso, estilo e subjetividade*, e de Discini em *O estilo nos textos*, visto que esses trabalhos ultrapassam de modo significativo a perspectiva de Bally.

Embora trate da Estilística em vários dos seus textos, *Contribuição à Estilística Portuguesa* é a principal obra de Mattoso Câmara Jr. nesse domínio, uma vez que é nela que o linguista explora as possibilidades expressivas da Língua Portuguesa, seguindo essencialmente as ideias de Bally, pois, para ele, “a conceituação nos moldes de Bally é que vai ao cerne do assunto” (CÂMARA JR., 1978 [1952], p.16). Entretanto, Mattoso deixa de lado a dicotomia saussureana *langue* e *parole*, e assume como mais adequada a tripartição das funções da linguagem proposta por Karl Bühler (1934)¹⁶ – representação, expressão e apelo – na qual a representação está relacionada à linguagem intelectual, e a expressão e o apelo correspondem à linguagem afetiva de Bally. Buscando explorar cientificamente a questão estilística, o linguista considera que o termo *parole* tem um alcance muito “heteróclito” e “confuso” para tal objetivo. Nas palavras do autor: “O problema fica mal colocado, quando se parte do segundo termo da

¹⁶ Karl Bühler distinguiu, na atividade linguística, três funções próprias da língua: a representação, a expressão e o apelo. Cada uma dessas funções estabeleceria uma relação entre o signo linguístico e a realidade, o sujeito emissor e o sujeito receptor. A partir dessa relação, as funções da linguagem são definidas por Bühler como: (i) expressiva, fundada no ponto de vista do emissor; (ii) apelativa, fundada no ponto de vista do receptor; (iii) representativa, que remete ao referente ou ao seu contexto.

dicotomia saussuriana. A divisão trifuncional de Bühler nos dá melhor fundamento para a ampliação do campo da linguística” (CÂMARA JR., 1978 [1952], p.12).

Assim, apoiando-se nas três funções sugeridas por Bühler, Câmara Jr. explica que a língua nos oferece formas de representação de um mundo objetivo e de um mundo interior, mas seu sistema é modificado na comunicação social, para que emoções sejam expressas e interlocutores sejam influenciados. Assim, o estilo é “a definição de uma personalidade em termos linguísticos” (CÂMARA JR., 1978 [1952], p.13) ou, ainda, “um conjunto de processos que fazem da língua representativa um meio de exteriorização psíquica e apelo” (CÂMARA JR., 1961, p. 136). Em outros termos, o estilo é a expressão do psicológico, do emocional, através da língua, é o uso da língua extrapolando o plano intelectual.

Acompanhemos o autor em um exemplo que clarifica sua definição:

A língua absorve, destarte, uma carga afetiva que se infiltra em seus elementos e os transfigura por assim dizer. O adjetivo *belo*, por exemplo, tem uma significação intelectual e encerra um julgamento acerca do ser a que é aplicado; traduz uma determinada representação desse ser (um bosque, digamos), distinta da que transmitira *denso*, ou *grande*, ou *verde*. Até aí, estamos na língua em senso estrito; mas dela transborda o ato linguístico, que é a enunciação do termo em dadas circunstâncias, porque nele se revela o entusiasmo de quem assim nos fala ou ainda o seu esforço para nos fazer participar desse entusiasmo. O alcance representativo do termo se desdobra num alcance expressivo, em que se integram as funções da manifestação psíquica e do apelo (CÂMARA JR., 1978 [1952], p.14, destaques do autor).

Nessa perspectiva, Câmara Jr. conclui que o estilo dá à Linguística a parte que lhe faltava, na medida em que, com ele, tem-se a linguagem distribuída em torno dos dois polos, da representação mental pura e da expressão psíquica *lato sensu*: de um lado a gramática, estudando a língua como meio de representação; do outro, a estilística, estudando a língua como meio de exteriorizar estados psíquicos ou de atuar sobre o interlocutor. Portanto, “a estilística vem complementar a gramática” (CÂMARA JR., 1978 [1952], p.14). A esse respeito, Brandão (2005) declara que, para ela, embora critique Saussure por levar em conta apenas a função representativa da linguagem, ao priorizar a *langue* em detrimento da *parole*, na concepção de Câmara Jr. a função representativa ainda é a função própria da língua e as funções expressiva e de apelo são aspectos que adentram essa função essencial. Ao nosso ver, a perspectiva de Câmara Jr. apesar de ancorada na de Charles Bally, em muito se aproxima das ideias de Karl Vossler e Leo Spitzer, na medida em que demonstra uma visão personalista centrada na expressividade, e vê o estilo como desvio da norma, uma expressão individual que pode ser separada do coletivo. Ainda assim, nos parece que o teórico brasileiro dá à Estilística um papel

menor, um papel de complemento: o estilo é apenas representação, não algo que possa causar mudanças na língua e, aparentemente, é possível que ele nem sempre apareça.

O papel da Estilística, de acordo com Câmara Jr. (1961), é perceber todos os processos linguísticos que permitem a atuação da manifestação psíquica e do apelo dentro da linguagem intelectual. Essa tarefa, é dividida em três partes: (i) caracterizar uma personalidade, a partir do estudo da linguagem; (ii) separar os traços do sistema linguístico, que não são propriamente coletivos; (iii) encadear e interpretar os dados expressivos (CÂMARA JR., 1978 [1952]).

Cabe acrescentar que, apesar de Câmara Jr. demonstrar o caráter individual do estilo, para o autor, sempre há nele um aspecto coletivo, devido ao fato de ele ser, também, um meio de comunicação social, embora no plano emocional (CÂMARA JR., 1961). Entretanto, o linguista ressalta que nem a individualização é, em regra, muito nítida e rigorosa: “Estamos por demais impregnados na atmosfera social para apresentar a este respeito uma originalidade a cem por cento” (CÂMARA JR., 1978 [1952], p. 16). Desse modo, o estilo está na interface entre o coletivo e o individual. Concordamos com o autor sobre este aspecto: para nós, o estilo é carregado de nuances sociais que cooperam para a construção do individual e, portanto, o individual não pode ser separado do coletivo.

Isto posto, ressaltamos que, na perspectiva de Câmara Jr., o estilo se define pela noção de *desvio* da norma. Finalizemos, então, com um exemplo do próprio autor, ao analisar a obra de Machado de Assis:

Rubião, demente, julgando-se imperador dos franceses, no momento da agonia cingiu ‘a coroa’, que não era sequer uma bacia [...] ‘ele pegou nada, ergueu nada, e cingiu nada’. O emprego de *nada* depois do verbo, sem se complementar com um não antes do verbo, é uma maneira anômala de expressar a negação do português. E é um traço estilístico. [...] fazendo-nos ver dolorosamente o gesto inane do pobre louco mercê do tratamento de *nada*, não como uma mera partícula negativa, mas como um substantivo negativo – o oposto de *alguma coisa* (CÂMARA, JR., 1961, p. 139, destaques do autor).

Não nos parece simples vislumbrar, no exemplo acima, algum desvio (uma forma anômala). Embora, para Câmara Jr., qualquer rompimento com a norma linguística seja um traço estilístico, que nos faz extrapolar o conteúdo intelectual, passando para o conteúdo emotivo da expressão, concordamos com Possenti (1993) ao afirmar, primeiro, que a variedade é inerente ao próprio padrão linguístico e, portanto, não há propriamente uma “norma assente”; segundo, que não há necessariamente uma ordem canônica das sentenças, e, por fim, que, considerando os estudos da significação, é difícil defender o domínio do conteúdo intelectual, próprio da gramática da língua, sobre os demais efeitos, dependentes da associação de outros

fatores linguísticos. Assim, “Quanto mais alguém se afastar, teoricamente, de qualquer teoria da ordem canônica ou da expressão padrão assente, mais difícil se torna suportar uma teoria estilística baseada no desvio” (POSSENTI, 1993, p. 208).

Seguindo a perspectiva da estilística da expressão linguística, Gladstone Chaves de Melo volta-se para o uso de sintagmas, palavras ou frases como recursos expressivos da língua. Todavia, diferentemente de Câmara Jr., Melo trata o estilo como escolha e não como desvio, conforme veremos adiante.

Segundo Glushkova e Ferreira (2018), a obra de Gladstone Chaves de Melo, *Ensaio de estilística da Língua Portuguesa*, publicada em 1976, consolidou os estudos estruturalistas no Brasil, na medida em que se afina com as teorias em voga na Europa naquele momento. Por outro lado, conforme salienta Ghilardi-Fossã (2018), Melo nunca foi um seguidor de um estruturalismo mais radical, primeiro porque não considera a língua isolada da fala, segundo porque, em suas análises linguísticas, não deixa de fora os fenômenos socioculturais e históricos. A esse respeito, o próprio autor declara:

O erro do estruturalismo, digo erro teórico, de concepção, é, por assim dizer, reduzir a língua a *um* dos seus elementos, o elemento *formal*. Os sequazes mais ortodoxos dessa corrente põem de tal maneira o acento na arrumação, que esquecem a significação, a individualidade, a vida das palavras. Tendem irresistivelmente ao mecanicismo (MELO, 1976, p. 45, destaque do autor).

Mas o fato é que, assim como Mattoso Câmara Jr., Gladstone Chaves de Melo filia-se à teoria de Charles Bally, chegando a afirmar que “as modernas correntes deixam intocada a Estilística da linha de Bally” (MELO, 1976, p. 40). Apesar disso, o brasileiro aponta como um erro grave o fato de o linguista suíço excluir da estilística a escrita literária, pois, para ele, a literatura se configura como terreno fértil para análise estilística dos ditos recursos expressivos e impressivos da língua. Nesse sentido, Melo (1976) versa sobre duas estilísticas: a estilística genética, representada pelos alemães, Karl Vossler e Leo Spitzer, mais literária, mais metodológica e interpretativa, que se aproxima mais da técnica ou arte que da ciência; e a estilística da expressão, de Charles Bally, que mira a sistematização recursos expressivos-impressivos das línguas, com um caráter científico, embora não perfeito. Como declara o autor, sua opção é pela estilística da expressão: “a rota aberta por Charles Bally, retilhada e alargada por Marouzeau e por Cressot”¹⁷ (MELO, 1976, p. 43).

¹⁷ De acordo com Martins (2012), Jules Marouzeau e Marcel Cressot foram continuadores da estilística de Charles Bally, discordando em alguns pontos da sua posição. O principal ponto de divergência é que ambos se voltam para a língua literária, contestada por Bally, considerando-a o domínio por excelência da estilística.

De acordo com Melo (1976), a estilística da expressão parte sempre de variantes, dentre as quais o sujeito realiza uma escolha, revelando suas reações afetivas e seus instintos “aliciadores”. Destacamos aqui o termo escolha, que, para o autor, é a alma do estilo. O teórico explica que a língua oferece diversas possibilidades e o sujeito elege uma em detrimento das outras. Cabe salientar, no entanto, que “qualquer *fala* necessariamente resulta de *escolha*, mas nem toda fala é estilo” (MELO, 1976, p. 23, destaques do autor), pois, para que haja estilo é preciso haver, também, conhecimento, gosto, requinte, senso de proporção e adequação, musicalidade, ritmo, novidade, poder de surpresa, constante reinvenção. Ao nosso ver, estilo é, sim, escolha, e, nesse ponto, concordamos com Melo, mas nossa perspectiva se afasta da dele por não acreditarmos que essa escolha é feita aleatoriamente dentro das possibilidades que a língua oferece, mas que ela é feita sob influência social, histórica e ideológica. Além disso, para nós, o estilo está sempre presente, não apenas quando aparecem traços de requinte, novidade, surpresa etc.

Em se tratando do método adotado para os estudos estilísticos, Chaves de Melo julga como ideal seguir as divisões clássicas da gramática – fonologia, morfologia, sintaxe – e acrescentar o estudo do vocabulário, em uma perspectiva de expressividade. Para o autor, uma vez constituída, a estilística será disciplina paralela à gramática, da qual pertencerá, “além do inventário e interpretação dos recursos expressivos-impressivos da língua, a verificação ou a denúncia do ajustamento ou desacordo entre a escolha e a situação linguística concreta” (MELO, 1976, p. 25).

Como vemos, Mattoso Câmara Jr. e Gladstone Chaves de Melo não levam em consideração a relação enunciado-enunciação, ou a relação entre estilo e gênero. Todavia, como essas relações são, para nós, fundamentais para uma concepção precisa e rigorosa de estilo, abordaremos, a seguir, os trabalhos de Sírio Possenti e Norma Discini, linguistas brasileiros que vão além da estrutura gramatical ou da expressividade da língua.

Em sua obra *Discurso, estilo e subjetividade*, Possenti parte da definição filosófica de estilo, postulada por Gilles-Gaston Granger, para defender o trabalho de escolha como constitutivo do estilo. O estilo, para ele, seria, então, uma atividade de escolha dos recursos linguísticos para a produção de significações, por um sujeito ativo.

Para compreendermos com mais exatidão as reflexões de Possenti sobre o estilo, vejamos, rapidamente, o que nos diz Granger a esse respeito, dada a relação das reflexões do teórico brasileiro com os pressupostos do teórico francês.

A partir da ideia de que a relação forma e conteúdo se dá como processo, como gênese e, portanto, como trabalho, Granger (1974) apresenta a sua *filosofia do estilo*, que, para ele, é

uma “*modalidade de integração do individual num processo concreto que é trabalho* e que se apresenta em todas as formas da prática” (GRANGER, 1974, p. 17, destaque do autor). O autor toma *trabalho* não como um fato humano, objeto possível de um conhecimento científico, mas como uma das estruturas da prática, definida por ele como “a atividade considerada com seu contexto complexo e, em particular, com as condições sociais que lhe dão significação num mundo efetivamente vivido” (GRANGER, 1974, p. 14). Em outras palavras, o trabalho é uma parte da atividade prática que resulta em obras.

Nessa perspectiva, segundo o filósofo, toda prática contém um estilo, e o estilo é inerente à uma prática, ou seja, em toda atividade prática existem diferentes maneiras de relacionar forma e conteúdo, em que o indivíduo realiza escolhas a partir das possibilidades que lhe são oferecidas. Portanto, não há linguagem sem estilo, e, conforme declara Pereira (2005), “um aspecto pode parecer mais apagado que o outro, mas o estilo está sempre presente porque tem a marca do trabalho, é produto de um processo” (PEREIRA, 2005, p. 35).

Granger trata, ainda, da individuação, propriedade do estilo, levando em consideração a prática científica que, segundo ele, “parece pôr entre parênteses o individual e, por conseguinte, virar as costas ao *estilo*” (GRANGER, 1974, p. 22), na medida em que se constrói numa linguagem estruturada de maneira a apagar os traços do indivíduo, do trabalho. Todavia, o autor salienta que o individual sempre permanece, visto que todo processo de estruturação está ligado a uma atividade prática. Aqui, lembramo-nos dos gêneros discursivos dentro dos quais nossas colaboradoras trabalharam: a resenha e o resumo, gêneros aparentemente mais padronizados, sobretudo devido à esfera em que estão inseridos.

A individuação do pensamento científico, de acordo com o teórico, pode se efetuar na *escolha*, na *caracterologia científica* do trabalhador e na relação do cientista com a *conjuntura*. No primeiro caso, Granger explica que escolher uma forma linguística em detrimento às múltiplas formas disponíveis para se referir a um certo fenômeno é, de certa forma, um trabalho que revela o “jogo sutil da forma e do conteúdo” (GRANGER, 1974, p. 23). O segundo modo de revelar individuação remete às características psicológicas do indivíduo: trata-se de verificar, na linguagem, traços do temperamento do seu estruturador; se estes traços não aparecem, a pesquisa estilística não pode ser realizada. O último nível de individuação do pensamento científico está relacionado aos acontecimentos psicológicos, históricos e sociais que incidem recaem sobre a estrutura e contribuem para singularizar os atos de criação científica. Consoante Possenti (1993), essas três possibilidades de individuação do fazer científico não são, a rigor, excludentes, e podem, em certas circunstâncias ser necessárias na análise estilística de enunciados.

De acordo com Pereira (2005), o posicionamento de Possenti está em consonância com as reflexões de Granger, visto que ele valoriza o individual, procurando reforçar a base social e linguística do estilo, além de caracterizar o estilo como escolha, fruto de trabalho do sujeito na linguagem: “para Possenti, sempre há estilo, porque há o trabalho e a atividade social e histórica dos sujeitos com e sobre a linguagem” (PEREIRA, 2005, p. 39).

Conforme mostramos anteriormente, Possenti tece algumas críticas às definições de estilo depreendidas por linguísticas e críticos literários. Em texto publicado no mesmo ano de *Discurso, estilo e subjetividade*, o autor reafirma a necessidade de rejeitar as definições de estilo que o consideram como fenômeno literário, como um desvio de algum padrão, ou como uma idiossincrasia. Para ele, deixar de lado essas definições implica o abandono

a) da divisão rígida entre a linguagem da literatura e as outras linguagens (na direção de considerar o “uso” literário da linguagem é que é basicamente da mesma natureza dos outros, e não o inverso; b) de qualquer ideia de regularidade total, uniformidade ou estrutura em sentido estrito e rigoroso, em relação à língua; c) de qualquer sonho de uma expressão individual que não seja simultaneamente social (POSSENTI, 1993a, p. 202).

Possenti, então, na posição de linguista, busca acoplar à teoria linguística uma noção de estilo que vá além da dicotomia *langue-parole*, da estrutura. Desse modo, ao ver a questão do estilo sob a ótica da escolha, o teórico aponta para o fato de que tudo o que sai da boca do homem tem sua marca, e o simples fato de enunciar já indica a presença da subjetividade na linguagem, posto que exige a escolha de certos recursos expressivos e a exclusão de outros. Para ele, se o locutor quer produzir um efeito em detrimento de outros possíveis, ele terá que *trabalhar* a língua, escolhendo dentre os recursos disponíveis. Portanto, o estilo reside, então, no *como* o sujeito constitui seu enunciado para obter o efeito desejado. Vale ressaltar que a noção de escolha, na perspectiva do autor, vai além da opção entre alternativas dadas, feita com plena consciência, mas trata-se de um “efeito de uma multiplicidade de alternativas [...], diante das quais escolher não é um ato de liberdade, mas o efeito de uma inscrição (seja genérica, seja social, seja discursiva)” (POSSENTI, 2001, p. 16-17), ou seja, não se trata de escolher livremente, mas de escolher a partir das exigências enunciativas; por exemplo, as nossas escreventes fazem suas escolhas inscritas no espaço acadêmico em que estão inseridas, nos gêneros que escrevem, nas suas vivências sociais: não são escolhas conscientes, baseadas simplesmente nas suas personalidades.

Sendo assim, de acordo com Possenti (1993), a primeira e a mais importante das condições para a possibilidade do estilo é a existência de múltiplos recursos expressivos: “O

ponto de partida necessário para poder-se pensar a questão do estilo é a admissão da variabilidade dos recursos como constitutiva da língua” (POSSENTI, 1993, p.187); em segundo lugar, é preciso que exista um sujeito que escolhe.

Consideramos a abordagem de Possenti a respeito do estilo bastante rica e próxima daquilo que acreditamos, mas nos parece que falta maior atenção a alguns aspectos. Por exemplo, o autor enfatiza um sujeito social e historicamente situado, mas deixa de lado características pessoais e cognitivas. Para nós, o pessoal, o cognitivo e o ideológico são tão importantes quanto o social, o histórico e o cultural na construção do estilo. Além disso, a interação social e a relação entre gênero e estilo são pouco exploradas nos postulados do linguista. Sendo assim, não deixaremos de considerar o que propõe Possenti, mas o faremos acrescentando certas considerações.

Importa, ainda, mencionarmos outros pesquisadores da linguagem que, se ocupando da noção de estilo, se aproximam das contribuições de Possenti. Lembremos, por exemplo, de Maria Bernadete Marques Abaurre, Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson e Raquel Salek Fiad.

Conta-nos Pereira (2005) que, em 1992, essas pesquisadoras iniciaram um Projeto Integrado de Pesquisa, financiado pelo CNPq, intitulado *A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita*, e desde 1997 têm se dedicado ao estudo da emergência do estilo na aquisição da escrita. Foi nesse momento que as linguistas passaram a se basear na proposta de Possenti (1993), propondo a investigação dos modos como as escolhas entre as diversas alternativas que a língua disponibiliza operam e, a partir daí, como os estilos individuais se constituem no processo de aquisição da linguagem. Em 1999, a equipe propõe uma nova continuidade ao projeto, sob o título *Subjetividade, alteridade e construção do Estilo: relação entre estilos dos gêneros e estilos individuais*, em que se destacam a relação entre a emergência dos estilos individuais e os estilos dos gêneros. É nesse momento do projeto que se encaixa a pesquisa de Pereira (2005).

Em sua tese de doutoramento *Tinha um gênero no meio do caminho. A relevância do gênero para a constituição do estilo em textos de escolares*, Pereira discute a relação entre gênero e estilo postulada pelo teórico russo Mikhail Bakhtin, levando em consideração o processo de construção de seis textos escritos por duas duplas de estudantes de ensino médio. A partir de Possenti (1993), a autora entende o estilo como um trabalho de escolhas realizado na linguagem, e acrescenta que esse trabalho é realizado no interior de gêneros discursivos variados, articulando estilos, temas, sujeitos e discursos sociais e históricos. Ao nosso ver, a abordagem adotada pela linguista é bastante completa, sobretudo por inserir a problemática do

estilo nos gêneros discursivos, e segue uma perspectiva muito semelhante àquela que seguimos, embora ainda não tenhamos chegado a uma definição fechada de estilo.

Ao mencionar o posicionamento de Possenti a respeito do estilo, Discini (2016) afirma que o conceito de estilo enquanto escolha é convergente com o conceito de estilo enquanto desvio. Para a autora, a intenção do enunciador ao eleger determinado elemento linguístico é marcada ora por uma carga afetiva, ora pelo *inusitado* e, dessa forma, o expressivo passa a significar em oposição ao não-expressivo, o que, segundo ela, conflui com a perspectiva do desvio. Não concordamos com estas afirmações da linguista pois, para nós, ao diferenciar escolha livre entre várias alternativas de escolha como efeito de inscrição, Possenti exclui a ideia de desvio, pois não se trata de escolher conscientemente com a intenção de fugir do que é padrão, usual. Além disso, nos parece que o autor também não leva em consideração o que Discini chama de carga afetiva. Mas é em meio a essa oposição feita a Sírío Possenti que a autora aponta para o que ela nomeia de estilística discursiva de viés semiótico.

De acordo com a pesquisadora, falar em estilo implica remeter a um corpo semântico – “pois o enunciador de um estilo é presença-no-mundo” (DISCINI, 2015, p. 13) – que se funda no espaço discursivo. O estilo é, então, definido como “efeito de individuação dado por uma totalidade de discursos enunciados” (DISCINI, 2016, p. 27). A totalidade estilística, segundo a autora, oscila entre as grandezas *unus*, *totus* e *nemo*¹⁸. Ela explica que, para descrever o estilo, parte-se do *unus*, unidade integral da totalidade, e este pressupõe o *nemo*, unidade partitiva, uma vez que “no estilo, o todo está nas partes” (DISCINI, 2016, p. 28), e ambos se relacionam ao *totus*, totalidade integral. A noção de estilo, portanto, está relacionada à unidade e à totalidade: “unidade, porque há um sentido único, ou um efeito de individuação; totalidade, porque há um conjunto de discursos, pressuposto à unidade” (DISCINI, 2016, p. 31).

Essa totalidade é, de acordo com a linguista, homogênea e heterogênea. É homogênea na medida em que pressupõe articulação de procedimentos discursivos na construção de sentidos, e, assim, constrói efeito de individuação de uma totalidade. É heterogênea porque sugere uma relação dialógica entre a unidade integral com outras unidades integrais, um embate com o discurso do outro. Nessa dimensão discursiva, são evidenciadas convergências e divergências de vozes, de pontos de vista, de crenças e aspirações sociais. Para a autora, é da diferença entre homem e seu outro que nasce o estilo.

Assim como Sírío Possenti, Norma Discini nos apresenta uma visão bastante ampla no que diz respeito estilo, sobretudo se comparada às visões estruturalistas e psicologizantes que

¹⁸ A autora se vale das noções de unidade e totalidade e dos universais quantitativos propostos por Brøndal (1986).

apresentamos anteriormente. Damos especial destaque ao fato de a autora privilegiar o *outro* na construção do estilo, mas apontamos com discordância que, ao fazer isso, ela deixa de lado o aspecto eletivo. Discini (2016) não põe de lado o sujeito, mas o considera como um sujeito ativo que se constitui na relação com o objeto, como um ator da enunciação. Para nós, falta isso à abordagem de Possenti. Dessa forma, também de Discini extrairemos certos postulados para chegarmos à nossa noção de estilo.

Conforme dissemos no início deste capítulo, as definições de estilo são inúmeras e, para chegarmos a uma noção que nos permite responder às nossas perguntas de pesquisa, precisamos compreendê-las e problematizá-las, levando em consideração os seus caminhos. Até aqui, fizemos um percurso histórico, na tentativa de compreender as mudanças no conceito de estilo ao longo do tempo e, com isso, podemos eliminar certas concepções, adotar aspectos de algumas e, ainda, ampliar definições de outras para, assim, precisos na noção que pretendemos construir e adotar.

Adiante, confrontaremos as abordagens clássicas e as advindas destas, a partir da discussão da abordagem de estilo postulada pelo Círculo de Bakhtin, que julgamos ser a mais adequada aos nossos propósitos. Antes, porém, apresentaremos o Círculo e trataremos das suas contribuições para os estudos da linguagem e dos gêneros, visto que as reflexões sobre estilo desenvolvidas pelo grupo estão inseridas na perspectiva dialógica da linguagem elaborada por seus membros.

3 BAKHTIN E O CÍRCULO: CONTRIBUIÇÕES PARA OS ESTUDOS DA LINGUAGEM E DOS GÊNEROS

“Ora, minha palavra é gradual e lentamente elaborada a partir de palavras reconhecidas e assimiladas dos outros, quase não há no início nenhuma fronteira entre elas” (Mikhail Bakhtin).

Neste capítulo, voltamos a nossa atenção para o Círculo de Bakhtin, cujos postulados a respeito da linguagem e do estilo adotamos nesta tese. Inicialmente, discutimos certos aspectos históricos e sociais que envolvem o Círculo e suas produções, além de tratarmos sobre questões de cronologia e tradução das publicações do grupo. A seguir, discorreremos sobre a concepção de linguagem postulada por estes pesquisadores, a saber, a teoria do dialogismo, e refletimos sobre a noção de gêneros do discurso.

3.1 Aspectos sócio-históricos da construção e difusão do pensamento bakhtiniano

O teórico russo Mikhail Mikhailovich Bakhtin é considerado por muitos um dos grandes pensadores do século XX. A relevância e a influência do chamado pensamento bakhtiniano nos mais diversos estudos das Ciências Humanas são inquestionáveis. Entretanto, conforme declaram Brait e Campos (2015),

compreender o que se denomina *pensamento bakhtiniano* significa percorrer um caminho que envolve não apenas o indivíduo Bakhtin, mas um conjunto de intelectuais, cientistas e artistas que, especialmente nas décadas de 1920 e 1930, dialogaram em diferentes espaços políticos, sociais e culturais (BRAIT; CAMPOS, 2015, p.15, destaque das autoras).

Esse grupo, denominado posteriormente, por estudiosos dos seus trabalhos, de Círculo de Bakhtin, era multidisciplinar, constituído de pessoas de diferentes formações, interesses e atuações profissionais, como o filósofo Matvei Isaevich Kagan, o biólogo Ivan Ivanovich Kanaev, a pianista e professora Maria Veniaminovna Yudina, o professor e estudioso de literatura Lev Vasilievich Pumpianski, o estudioso de literatura e línguas orientais e ocidentais Valentin Nikolaevich Volóchinov e o jornalista literário Pavel Nikilaevich Medviédev.

Segundo Faraco (2009), a escolha de Bakhtin como nome do grupo se deve ao fato de que, entre todos os membros, foi ele quem produziu os textos considerados mais importantes. Sipriano e Gonçalves (2018) explicam que, quando começou a ser difundido, o termo metaforizava a liderança intelectual de Bakhtin sobre o grupo. Embora tal designação venha

sendo alvo de questionamentos nos últimos anos, de nossa parte, seguimos nos referindo ao grupo como Círculo de Bakhtin, primeiro por considerarmos que esta denominação já fora consolidada e, segundo porque, conforme veremos na próxima seção, em se tratando de linguagem, Bakhtin foi o responsável por robustecer e estabelecer o pensamento do grupo.

De acordo com Brait e Campos (2015), a difusão das ideias do Círculo passou e continua passando por turbulências o que, muitas vezes, distorce aspectos essenciais à sua compreensão e, por isso, é preciso cuidado e reflexões gerais e pontuais, ausência de ingenuidade e/ou excesso de pragmatismo. Sendo assim, faz-se necessário vislumbrarmos alguns aspectos sociais e históricos que envolvem o Círculo e seus participantes, além de refletirmos sobre o problema da cronologia das publicações e a questão das traduções.

A história do Círculo de Bakhtin se passa em um período conturbado, iniciado na Rússia Czarista, com o nascimento dos futuros intelectuais, quando a Rússia vivia momentos de instabilidade e descrédito do czarismo, e adentrando a Rússia soviética, quando a pobreza e a inconstância fizeram crescer o movimento popular que pôs fim ao domínio czarista e levaram ao poder Lênin e Leon Trotski, criadores do Partido Comunista, que deu início à formação da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Além da turbulência política, o Círculo foi constituído, também, em meio à agitação religiosa, em que se russos ortodoxos e católicos se opunham, e a inquietação intelectual e estética abria espaço para intensas leituras e interesses diversificados.

Assim, em 1918, na cidade de Nevel, a 765 km de Moscou, reúne-se a primeira formação do Círculo, chamada pelos seus membros de “Seminário Kantiano” ou “Círculo de Nevel”. De acordo com Clarck e Holquist (2008), os participantes do grupo tinham em comum duas paixões: a filosofia e o debate de ideias, e se reuniam em chamadas noites filosóficas para discutir obras importantes no campo da filosofia, fossem elas de pensadores antigos, contemporâneos, ou mesmo de pensamentos religiosos. Além disso, segundo os autores, os membros do Círculo dominavam a vida intelectual e cultural da cidade, participando ativamente de grandes eventos e solenidades. Ainda, conforme revelam Brait e Campos (2015), esses pensadores estiveram envolvidos na revolução política desencadeada pela dissolução da Assembleia Constituinte, criação do Exército Vermelho e formação do Partido Comunista da Rússia. Nesse sentido, Sériot (2015) declara: “Reina em Nevel uma vida intelectual e artística intensa naqueles anos estranhos de comunismo de guerra e de guerra civil. Os membros do grupo dão aulas, fazem conferências, organizam espetáculos. A imprensa local repercute essas atividades” (SÉRIOT, 2015, p. 31).

A partir daí, até 1929, quando seus componentes seguiram caminhos diferentes, o Círculo passou por diferentes cidades e formações, sendo o período entre 1924 e 1929 bastante profícuo para os estudiosos, tanto no que diz respeito às discussões, debates e palestras, quanto no que diz respeito às publicações. Como explicam Brait e Campos (2015), as discussões e concepções do Círculo nessa época dialogavam com formalistas, marxistas ortodoxos, ideólogos, psicólogos e psicanalistas, “a partir de um lugar em que a polêmica, sem ser destrutiva, constrói novos lugares epistemológicos” (BRAIT; CAMPOS, 2015, p. 22).

Com o desmembramento do Círculo, suas ideias caem no esquecimento e só voltam a vigorar a partir da década de 1960, quando três jovens estudantes do Instituto de Literatura Mundial da Academia das Ciências de Moscou descobriram o livro de Mikhail Bakhtin sobre Dostoiévski e sua tese sobre Rabelais, e, depois de se encontrarem com o próprio Bakhtin, em 1961, passaram a reeditar ou editar essas duas obras e, ao mesmo tempo, iniciaram uma verdadeira campanha para fazer o filósofo sair da obscuridade. Nessa época, Medviédev e Volóchinov já haviam falecido, e Bakhtin foi reconhecido e celebrado sobretudo na França, onde majoritariamente aconteceu a divulgação de seus trabalhos, e as ideias do Círculo, passaram a ser chamadas, também (ou, talvez, apenas), de pensamento bakhtiniano. Mais tarde, foram publicadas as traduções inglesas de *Marxismo e filosofia da linguagem*, em 1973, e de *O método formal nos estudos literários*, em 1978, obras assinadas por Volóchinov e Medviédev respectivamente.

A partir dessas reflexões, podemos constatar que o pensamento bakhtiniano foi construído em conjunto com outros intelectuais, e as produções destes (embora em menor quantidade se comparadas às de Bakhtin) se revelam como fundamentais para essa construção. Nesta pesquisa, nos valem das ideias do Círculo de Bakhtin, e, portanto, buscamos compreender como diversos aspectos que o envolveram, como os problemas de cronologia das publicações e de tradução que veremos a seguir.

De acordo com Faraco (2009), quando a obra do Círculo foi redescoberta, a partir da década de 1960, foi divulgada de maneira confusa, sem obedecer a nenhuma ordem cronológica, e demorou mais de vinte anos para sua publicação completa. A esse respeito Fiorin (2017) nos conta que

Em 1963, aparece seu trabalho sobre Dostoiévski; em 1965, seu livro sobre Rabelais; só depois de sua morte, em 1975, sua obra sobre a teoria do romance, volume preparado por Bakhtin, mas com textos que ele havia escrito já na década de 1930. Em 1979, é publicado um volume com material de arquivo. Bakhtin deixou inúmeros textos manuscritos, que ainda hoje estão sendo

editados. Em 1986, edita-se *Para uma filosofia do ato*, trabalho produzido entre 1919 e 1921 (FIORIN, 2017, p. 16).

Segundo Faraco (2009), problema semelhante aconteceu com a chegada das obras no Ocidente, acrescido de traduções feitas de outras línguas, e não diretamente do russo, o que deu lugar a deslizamentos, reduções, adaptações, expansão de significação de certos termos-chave, e inclusão de conceitos que, na verdade, não pertenciam ao conjunto de trabalhos do Círculo, a exemplo de *intertextualidade*, conforme pontuam Brait e Campos (2015). Apesar disso, de acordo Sipriano e Gonçalves (2018), é com a divulgação da produção teórica no mundo ocidental que o pensamento bakhtiniano se expande e Bakhtin se torna nome de destaque e relevância entre pensadores do século XX. Para os autores, os intelectuais franceses exerceram papel fundamental nessa expansão, através de nomes como Julia Kristeva, por exemplo. E foi por meio desse “olhar francófono” que Bakhtin e o Círculo chegaram ao Brasil, a partir dos anos 1980.

Consoante destaca Faraco (2009), no Brasil, a recepção das ideias do Círculo de Bakhtin teve suas particularidades: além de diversos problemas de tradução, as ideias foram reduzidas frequentemente e por muitos anos apenas ao livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, hoje atribuído a Volóchinov¹⁹, o primeiro a ser traduzido para o português, em 1979. Além disso, segundo o autor, houve uma banalização de conceitos como *diálogo*, *interação* e *gêneros do discurso*, e uma confusão em torno do termo *polifonia*. Nesse sentido, Brait e Campos declaram (2015) declaram que “as traduções feitas em sua maioria a partir do francês e mais recentemente do russo, contribuem [...] para uma *polifonia* criativa e transgressora em torno desses e de outros conceitos” (BRAIT; CAMPOS, 2015, p. 17, destaque das autoras). Apesar dessa problemática, as pesquisas ancoradas nas teorias do Círculo se multiplicaram no Brasil, seguindo diferentes caminhos, dentre os quais podemos destacar a educação. Tais pressupostos, inclusive, foram utilizados nos documentos oficiais que norteiam a elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a educação brasileira, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

¹⁹ Na década de 1970, depois que trabalhos de Bakhtin tinham sido novamente publicados na União Soviética, alguns textos que originalmente haviam sido publicados sob o nome de Valentin Volóchinov e Pavél Medviédev foram atribuídos à Bakhtin, a exemplo de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, *O freudismo* e *O método formal nos estudos literários*. Mais tarde, algumas edições incluíram os dois nomes na autoria: Bakhtin/Volóchinov e Bakhtin/Medviédev. Nesta tese, assumimos as autorias das edições originais que hoje são reconhecidas, buscando traçar paralelos entre as obras de Bakhtin, Volóchinov e Medviédev.

Conforme podemos observar, desde o seu surgimento, o Círculo de Bakhtin enfrentou inúmeros percalços e esteve envolvido em diversas polêmicas. Ainda que esteja longe de se findarem as problematizações, não se pode negar que as visões teóricas desenvolvidas pelo grupo são robustas, fecundas e tratam de questões que dão margem para discussões nas mais variadas correntes do pensamento. Em nosso caso, interessa-nos as reflexões acerca da linguagem, tema que, conforme observa Faraco (2009), aparece apenas de maneira esporádica em seus textos iniciais, mas que, mais tarde passa a ter um papel central em suas formulações, e marca de maneira única a contribuição do Círculo de Bakhtin para o pensamento contemporâneo. É a respeito do tema da linguagem no pensamento bakhtiniano que discutiremos a seguir.

3.2 A perspectiva dialógica da linguagem e a questão dos gêneros do discurso

Lemos em Faraco (2009) que, no conjunto da obra do Círculo de Bakhtin, sobretudo nos primeiros textos, é possível notar a existência de dois grandes projetos intelectuais: o primeiro, mais perceptível nos textos de Bakhtin, era a construção de uma “*prima philosophia*”, e o segundo, visível com mais clareza nos textos de Volóchinov e de Medviédev, era a construção de uma teoria marxista de superestrutura. No primeiro caso, as interlocuções se davam com problemas filosóficos elaborados pela fenomenologia e por pensadores neokantianos, refletindo, principalmente sobre a unicidade e a eventicidade do Ser, sobre a relação entre o eu e o outro, e ao componente axiológico inerente ao ser humano. De acordo com o autor, no projeto de construção de uma “*prima filosofia*”, Bakhtin vê sua reflexão sobre linguagem como de natureza filosófica e não científica. No segundo projeto, os textos criticavam formulações do chamado marxismo vulgar, bem como as perspectivas que procuram conciliar o marxismo com o freudismo²⁰ e o formalismo, por exemplo; além disso, esses textos valiam-se de duas linhas argumentativas complementares: um compromisso com a cientificidade do discurso e uma cobrança com o rigor metodológico de qualquer proposta que utilizasse o marxismo como inspiração. Nestes textos, a linguagem aparece apenas de maneira incipiente.

²⁰ O tema do Freudismo é discutido principalmente no texto *À margem do social: ensaio sobre o freudismo*, publicado em 1925, e no livro *O freudismo: ensaio crítico*, editado em 1927, ambos assinados por Volóchinov. Em geral, o Círculo de Bakhtin se mostra contrário à psicanálise freudiana e aos psicólogos soviéticos que tentavam unir o freudismo e o marxismo em uma ciência revolucionária.

Assim, nos primeiros anos do Círculo, suas discussões e produções eram centradas em temas como ética, estética, cultura, política e religião; todavia, a partir de 1926, a linguagem passa a ser marca característica da obra do grupo. Segundo Faraco (2009), entre 1925 e 1926 ocorre o que ele chama de “uma espécie de virada linguística” nos debates destes intelectuais, o que dá novas direções ao desenvolvimento do pensamento do Círculo de Bakhtin. Converging para a temática da linguagem, as ideias dos membros se casam: unem-se as preocupações de Bakhtin com a relação eu/outro, a unicidade e a eventicidade do Ser e a questão axiológica, o interesse acadêmico de Volóchinov, voltado para a Metodologia da Literatura, destacando a teoria marxista, e o projeto deste e de Medviédev de criar um método sociológico para os estudos da linguagem, da literatura e de outras manifestações culturais. A respeito dessa união, Faraco (2009) declara: “Esse casamento de perspectivas na formulação de uma teoria da linguagem mostra, de um lado, a força heurística da pluralidade de pontos de vista que se encontram no Círculo; e, de outro, vai redirecionar os trabalhos de cada um dos seus membros” (FARACO, 2009, p. 30).

Faraco (2009) nos conta que fragmentos de uma concepção de linguagem que viria a ser o cerne do pensamento bakhtiniano já aparece nos primeiros textos do grupo, notadamente, em textos de Bakhtin, tais como *Por uma filosofia do ato* e *O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária* nos quais o filósofo discorre, por exemplo, a respeito da relação entre o enunciado e a situação concreta de enunciação e da ativa compreensão responsiva como parte do ato comunicativo, construída na relação eu/outro. Todavia, o tema da linguagem aparece pela primeira vez de maneira mais organizada no texto *O discurso na vida e o discurso na poesia*²¹, assinado por Volóchinov, em 1926, que, segundo Bubnova (2015), é onde desponta uma primeira versão da teoria do enunciado.

De acordo com Faraco (2009), até 1930, Volóchinov se dedica a detalhar uma teoria da linguagem, consolidada na obra *Marxismo e Filosofia da linguagem*. Ao mesmo tempo, Medviédev se empenha em fundamentar o estudo das ideologias, no âmbito de uma poética sociológica. Entretanto, o autor salienta que, da década de 1930 em diante, a perspectiva de linguagem do grupo recebe desdobramentos importantes em textos de Bakhtin. Para o linguista, a filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin foi construída, em um primeiro momento, coletivamente, e, depois da dispersão do grupo, em 1929, continuou evoluindo, quando Bakhtin, posteriormente, volta à temática e a amplia e complementa. Nesse sentido, ele alega que, para compreender a filosofia da linguagem do grupo, “é preciso percorrer e aproximar vários dos

²¹ Nesta tese, utilizamos a tradução *A palavra na vida e a palavra na poesia*, conforme edição publicada em 2019, traduzida diretamente do russo por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo.

textos do Círculo e do próprio Bakhtin” (FARACO, 2009, p. 100). É o que pretendemos fazer adiante.

A linguagem, no pensamento bakhtiniano, se assenta sobre um ponto de vista histórico, cultural, social e ideológico. A língua, nesse sentido, não é algo estanque, pré-determinado, imutável, mas um fenômeno vivo que se movimenta continuamente, seguindo a vida social, através do processo de comunicação discursiva. Portanto, a linguagem é “*produto da atividade coletiva humana*” (VOLÓCHINÓV, 2019 [1926], p. 248, destaques do autor). Assim, o ponto de partida da concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin é, o fenômeno social da interação discursiva, que acontece entre sujeitos socialmente organizados, e, em todas as suas formas, está intrinsecamente relacionado às condições de determinada situação social concreta, reagindo a todas as alterações do meio social (VOLÓCHINOV, 2018 [1929]; 2019 [1926]; 2019c [1930]). De acordo com Volóchinov (2018 [1929]), a interação discursiva é a realidade efetiva e fundamental da língua, e não se trata apenas de uma interação face a face, uma conversa direta entre pessoas que estão frente a frente, um diálogo, no sentido estrito da palavra. A interação é “qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 219). Para Medviédev (2012 [1928]), a comunicação é um aspecto construtivo da língua: “A comunicação cotidiana e prática possui o caráter de um acontecimento, e até uma troca verbal mais insignificante faz parte dessa constituição ininterrupta do acontecimento. Nessa constituição, uma palavra vive a vida da forma mais intensa possível” (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 154).

O resultado dessa interação, dessa comunicação discursiva é o enunciado: “O enunciado concreto [...] nasce, vive e morre no processo de interação social entre os participantes do enunciado. O seu significado e a sua forma são determinados principalmente pela forma e pelo caráter dessa interação” (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p. 128). O enunciado, de acordo com Bakhtin (2016a [1959-1961]), é irrepetível (ainda que passível de citação) e se liga a outros enunciados por meios de relações dialógicas, que são “relações (de sentidos) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2016a [1959-1961], p. 92). Tais relações, segundo o autor, só são possíveis entre enunciados integrais de diferentes sujeitos do discurso, e não podem ser reduzidas a relações puramente lógicas, nem puramente linguísticas (sintático-composicionais) e objetais: “Aqui se encontram posições *integrais*, pessoas integrais [...], encontram-se precisamente *vozes*” (BAKHTIN, 2016a [1959-1961], p. 98, destaques do autor).

Consoante Bakhtin (2016a [1959-1961]), o enunciado tem relação imediata com a realidade e com o sujeito que fala. De acordo com Medviédev (2012 [1928]), o enunciado é um

ato social e, ao mesmo tempo, uma parte da realidade social, que organiza a comunicação voltada para uma reação de resposta: “ele mesmo reage a algo; ele é inseparável do acontecimento de comunicação” (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 183). Para Volóchinov (2018 [1929]), a estrutura do enunciado é determinada pela situação social mais próxima e pelo meio social mais amplo e, dessa forma, toda expressão linguística é sempre orientada para o outro, para o interlocutor, para os participantes do evento interativo: trata-se de uma orientação dialógica, que estabelece as escolhas linguísticas do falante a partir da influência do destinatário e da sua resposta antecipada. A esse respeito Bakhtin (2015 [1930-1936]) declara:

A orientação dialógica do discurso é, evidentemente, um fenômeno próprio de qualquer discurso. É a diretriz natural de qualquer discurso vivo. Em todas as suas vias no sentido do objeto, em todas as orientações, o discurso depara com a palavra do outro e não pode deixar de entrar numa interação viva e tensa com ele. Só o Adão mítico, que chegou com sua palavra primeira ao mundo virginal ainda não condicionado, o Adão solitário conseguiu evitar efetivamente até o fim essa orientação dialógica mútua com a palavra do outro no objeto (BAKHTIN, 2015 [1930-1936], p. 51).

Nessa perspectiva, Volóchinov (2018 [1929]; 2019c [1930]) explica que a palavra é um fenômeno bilateral que pressupõe inevitavelmente a existência de um falante e de um ouvinte: “Ela é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem* se dirige” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 205, destaques do autor). A palavra é, destarte, o elo de ligação entre o eu e o outro, e “serve de expressão ao ‘um’ em relação ao ‘outro’” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 205), ou seja, é por meio da orientação dialógica que o indivíduo se reconhece, toma consciência de si, constrói a sua própria identidade, o próprio ser no mundo: “O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha *o outro nos olhos* ou *com os olhos do outro*” (BAKHTIN, 2011a [1961-1962], p. 341, destaques do autor).

Todavia, Bakhtin (2016a [1959-1961]) ressalta: “o enunciado não é determinado por sua relação apenas com o objeto e com o sujeito-autor falante [...], mas de forma imediata [...] com outros enunciados no âmbito de um dado campo da comunicação. Fora dessa relação ele não existe *em termos reais*” (BAKHTIN, 2016a [1959-1961], p. 98-99, destaques do autor). O autor salienta, ainda, que a relação com os enunciados dos outros não pode ser separada da relação com o objeto e com o falante: trata-se de uma tríade. Nos diz Bakhtin (2016a [1959-1961]):

Tudo que é dito, o que é expresso se encontra fora da ‘alma’ do falante, não pertence só a ele. A palavra não pode ser entregue apenas ao falante. O autor (falante) tem os seus direitos inalienáveis sobre a palavra, mas o ouvinte também tem seus direitos, têm também os seus direitos aqueles cujas vozes estão na palavra encontrada de antemão pelo autor (porque não há palavra sem dono) (BAKHTIN, 2016a [1959-1961], p. 98).

Como vemos, segundo a perspectiva bakhtiniana, o outro é também outros discursos que permeiam a enunciação. De acordo com Bakhtin (2015 [1930-1936]; 2016 [1952-1953]; 2018 [1929-1963]), nosso discurso²², ou seja, os nossos enunciados são repletos de palavras alheias, perceptíveis ou não, as quais assimilamos, reelaboramos e reacentuamos. Para o autor, o enunciado em sua plenitude está ligado a outros enunciados: “Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados” (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p. 57). Quando escolhemos as palavras, no processo de construção de um enunciado, as escolhemos de outros enunciados, a partir dos nossos objetivos expressivos. Nas palavras de Bakhtin: “As palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos” (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p. 48). Em outro momento, o autor reafirma a presença das relações dialógicas em nossas enunciações:

O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras dos outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outros, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas por nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas (BAKHTIN, 2018 [1929-1961], p. 223).

Ainda, o Círculo de Bakhtin postula o enunciado como a real unidade da comunicação discursiva, uma vez que o discurso só existe de fato na forma de enunciados concretos de sujeitos do discurso: “O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir” (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p. 28). Esses enunciados possuem limites precisos, definidos pela alternância dos sujeitos do discurso:

²² O vocábulo russo *slovo* possui duplo significado em russo: palavra e discurso. Nas traduções para o português, a opção pelo termo *discurso* ocorreu, segundo Bezerra (2015) devido a maior abrangência e propriedade do termo no que diz respeito à Teoria da Literatura. No pensamento bakhtiniano, há um entrelaçamento entre texto-discurso-enunciado-gênero: são noções interdependentes. Em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, Bakhtin define *discurso* como “a língua em sua integridade concreta e vida” (BAKHTIN, 2018 [1929-1963], p. 2017). O discurso é, portanto, a realização da própria língua, é o enunciado vivo, é o texto socialmente construído sob a forma de gêneros discursivos.

Todo enunciado [...] tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto antes do seu início, os enunciados dos outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão) O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p. 29).

Em termos mais simples, a alternância dos sujeitos do discurso pode ser explicada da seguinte maneira: o falante constrói a sua enunciação de maneira ativa em relação ao ouvinte, procurando antecipar uma resposta; o ouvinte, ao percebê-la e compreendê-la, ocupa uma ativa posição de responsividade, concordando ou não com o discurso, modificando-o, completando-o, preparando-se para utilizá-lo, etc.; o falante, por sua vez, aguarda uma resposta, uma participação, uma objeção etc.

Ainda, Bakhtin (2016 [1952-1953]) afirma que toda compreensão do enunciado vivo é de natureza responsiva, toda compreensão espera uma resposta e, assim, de uma forma ou de outra, o ouvinte se torna falante e vice-versa. Vale ressaltar que, segundo o autor, a compreensão responsiva pode acontecer em voz alta logo após o enunciado ser dito, pode realizar-se imediatamente em forma de ação, ou pode permanecer como uma compreensão silenciosa. Para Volóchinov (2019 [1926]; 2019c [1930]), a alternância dos sujeitos do discurso (compreensão e resposta) é condição necessária para que haja comunicação discursiva e, dessa forma, todo discurso é dialógico, orientado para o outro e para sua compreensão e resposta.

Cabe ainda acrescentar a natureza ideológica²³ da linguagem. De acordo com Volóchinov (2019 [1926]), a palavra surge na situação cotidiana extraverbal e permanece em uma relação estreita com ela e, mais do que isso, a palavra se completa pela vida e, fora dela, seu sentido é perdido. Dessa forma, o enunciado pertence a um contexto sócio-histórico real, o que lhe atribui uma expressão ideológica e um desenvolvimento ideológico posterior: “*A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana*” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 99, destaques do autor). Segundo o autor, a língua, em seu uso prático não pode ser separada do conteúdo ideológico e cotidiano. Para ele, ao realizar-se no processo da comunicação discursiva, toda palavra é determinada pelo horizonte social de uma época e de um grupo social; assim, ela pode assumir qualquer função ideológica, a depender da organização social dos interlocutores e das condições mais próximas de sua

²³ Volóchinov (2019b) define ideologia como “todo o conjunto de reflexões e refrações no cérebro humano da atividade social e natural, expressa e fixada pelo homem na palavra, no desenho artístico ou em qualquer outra forma símica” (VOLÓCHINOV, 2019b [1930], p.243).

interação, ou seja, a palavra ganha significação na interação, e reflete uma realidade objetiva e um ponto de vista socialmente determinado. Nas palavras de Volóchinov:

Qualquer pessoa, ao conhecer a realidade, a conhece de um determinado ponto de vista. Toda a questão se reduz ao quanto o ponto de vista dessa pessoa corresponde à realidade objetiva. Um ponto de vista não é resultado pessoal de um sujeito cognoscente: ele é o ponto de vista da classe à qual o sujeito pertence. [...] mesmo no campo das palavras, que em princípio parecem ter uma mesma significação constante e devem expressar um mesmo ponto de vista constante, vemos uma contradição tanto nas significações (a depender da situação) quanto nos pontos de vista (a depender da ideologia de classe ou das habilidades profissionais) (VOLÓCHINOV, 2019c [1930], p. 317-318).

A esse respeito, Medviédev (2012 [1928]) declara que, uma vez que os enunciados são construídos no interior da comunicação verbal realizada em diferentes esferas, é preciso sempre considerar as particularidades sociais dos grupos em interação, além da complexidade do horizonte ideológico no qual essa construção acontece.

Isto posto, reiteramos a interação como ponto de partida para se compreender a noção de linguagem postulada pelo Círculo de Bakhtin; da mesma maneira, reafirmamos que, para esses intelectuais a língua é social e se realiza no processo de comunicação discursiva, na qual são elaboradas formas relativamente estáveis enunciados, denominadas gêneros do discurso. Nesse sentido, Volóchinov (2019c [1930]) declara: “*a essência real da língua é o acontecimento social da interação discursiva, realizada em um ou muitos enunciados*” (VOLÓCHINOV, 2010c [1930], p. 268, destaques do autor). Esses enunciados refletem as condições específicas e os objetivos de cada esfera de utilização da língua e se caracterizam pelo conteúdo temático, pela construção composicional e pelo estilo.

No final da década de 1920, ao tratar da construção poética, em *O método formal nos estudos literários*, Medviédev já faz uma abordagem a respeito dos gêneros discursivos. De modo menos restrito, Volóchinov retoma a temática em artigo publicado na revista *Literatúrnia Utchióba: Jurnál dlia Samoobrazovániia* (Estudos da Literatura: Revista para auto formação), no início da década de 1930. Mas é Bakhtin que, na década de 1950, completa e consolida o pensamento com o ensaio *Os gêneros do discurso*. Nos diz Bakhtin:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. [...] O emprego da língua efetua-se na forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem [...], mas, acima de tudo, por sua

construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados *no conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p. 11-12, destaques do autor).

De acordo com o teórico, o ato comunicativo só é possível por intermédio de gêneros discursivos, os quais empregamos com segurança em termos práticos, mesmo sem que os conheçamos em termos teóricos: “nós falamos por gêneros diversos sem suspeitar da sua existência” (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p.38). O autor aduz que os gêneros chegam até nós quase da mesma forma que nos chega a língua materna: antes de qualquer estudo teórico da gramática, já a dominamos. E essa relação entre os gêneros e a língua materna vai além: não a aprendemos a partir de estudos gramaticais, mas na comunicação discursiva viva, por meio de enunciados concretos que nós ouvimos. Segundo Medviédev (2012 [1928]), é no enunciado concreto que cada elemento da língua ganha significação, atendendo as exigências do que ele chama de *avaliação social*²⁴: “a palavra entra no enunciado não a partir do dicionário, mas a partir da vida, passando de um enunciado a outros” (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 185). Portanto, as formas da língua e os gêneros do discurso chegam até nós inteiramente vinculados: “Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)” (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p. 39). A esse respeito, declara Volóchinov: “Os indivíduos não recebem em absoluto uma língua pronta; eles entram nesse fluxo [da comunicação discursiva], ou mais precisamente, é nesse fluxo que a sua consciência se realiza pela primeira vez” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 198).

Por conseguinte, a vontade discursiva do falante é realizada primordialmente na escolha de dado gênero discursivo. Essa escolha é determinada pelas particularidades de certa esfera da comunicação discursiva, por aspectos temáticos, pela situação concreta em que a interação acontece etc., e, por vezes, é inconsciente, pois, temos a nossa disposição um imenso e variado repertório de gêneros (já que a atividade humana é infinita), que utilizamos, conforme dissemos com segurança e habilidade: todos os nossos discursos são moldados por certas formas de gênero. Em seguida, a vontade discursiva do falante, com a sua individualidade e subjetividade, é empregada e amoldada ao gênero escolhido.

²⁴ Na concepção de Medviédev, avaliação social é a “atualidade histórica que reúne a presença singular de um enunciado com a abrangência e a plenitude do seu sentido, que individualiza e concretiza o sentido e compreende a presença sonora da palavra aqui e agora” (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 184).

Bakhtin acrescenta que a diversidade dos gêneros é estabelecida pela situação e pela posição social e pelas relações pessoais entre os participantes da enunciação, o que faz com que os gêneros sejam diferentes entre si. Nesse sentido, o autor explica que há formas de gêneros que são mais padronizadas e requerem certo rigor, e há formas mais livres, mais flexíveis. Segundo o filósofo, existem forças de unificação e centralização – forças centrípetas –, e forças de desunificação e descentralização – forças centrífugas – que atuam nos gêneros de forma contínua: “Cada enunciação concreta do sujeito do discurso é um ponto de aplicação tanto das forças centrípetas quanto das centrífugas” (BAKHTIN, 2015 [1930-1936], p.42). Assim, as forças centrípetas agem de maneira a regular, normatizar, e estabilizar os gêneros, ao passo que as forças centrífugas agem no sentido de desestabilizá-los, relativizá-los, flexibilizá-los.

Como vemos, para que possamos compreender a natureza e a classificação dos gêneros do discurso, é necessário que sempre levemos em consideração as esferas de utilização da língua, visto que são elas que os elaboram e regulam seus aspectos constitutivos. Nessa perspectiva, cabe, aqui, refletirmos sucintamente a respeito destes aspectos, a saber, o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo.

Consoante Bakhtin (2016 [1952-1953]), o enunciado concreto se caracteriza primeiramente pelo seu conteúdo temático, ou por um determinado conteúdo semântico-objetual: é a ideia do sujeito do discurso em relação ao sentido do objeto que estabelece a escolha dos meios linguísticos e dos gêneros do discurso. Assim, é o conteúdo temático do enunciado que determina sua estrutura composicional e seu estilo; em outras palavras, é o conteúdo temático que norteia a comunicação discursiva. De acordo com Volóchinov (2018 [1929]), o tema “expressa a situação histórica concreta que gerou o enunciado” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 228), e é por meio dele que o enunciado possui significação. O autor, então, define tema da seguinte maneira: “O tema é *um complexo sistema dinâmico de signos que tenta se adequar ao momento concreto da formação*. O tema é *uma reação da consciência em constituição à formação da existência*. A significação é *um artefato técnico da realização do tema*” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 228, destaques do autor). Nesse sentido, Medviédev (2012 [1928]) declara: “Cada gênero é capaz de dominar somente determinados aspectos da realidade, ele possui certos princípios de seleção, determinadas formas de visão e de compreensão dessa realidade, certos graus na extensão de sua apreensão e na profundidade de penetração nela” (MEDVIÉDEV [1928], 2012, p. 196). Desta maneira, podemos dizer que o conteúdo temático está relacionado à aspectos linguísticos e textuais, bem como aspectos enunciativos e discursivos, como o papel dos sujeitos envolvidos na enunciação. Por fim, concordamos com Fiorin (2017) ao declarar que o conteúdo temático “não é o assunto específico de um texto, mas

é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero” (FIORIN, 2017, p. 69), e com Ribeiro (2010) ao afirmar que esse elemento se refere ao que é ou pode ser dito dentro do gênero em determinada situação comunicativa.

O segundo elemento que, segundo Bakhtin (2016 [1952-1953]), caracteriza o enunciado, é o elemento expressivo, que determina, junto com o conteúdo semântico-objetual, a sua composição e seu estilo. De acordo com o teórico, existe uma relação emocional e subjetiva de valor do falante com o conteúdo do objeto do seu discurso e seu sentido e, assim, nenhum enunciado é neutro, mas carrega consigo o elemento expressivo, que surge unicamente na realidade concreta, no seu “emprego vivo em um enunciado concreto” (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p. 51).

Em relação à composição do enunciado, Bakhtin (2016 [1952-1953]) afirma que as unidades que formam sua estrutura são “determinados tipos de construção do conjunto, [...] tipos do seu acabamento, [...] tipos de relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p. 18), ou seja, a construção composicional é o pilar do gênero que lhe dá sustentação, acabamento e um padrão de organização, sempre a partir da esfera de comunicação em que está inserido.

Ao estilo daremos atenção especial no próximo capítulo, visto que se trata da nossa principal unidade de análise. Gostaríamos de salientar, porém, que embora tenhamos separado os três aspectos que caracterizam o gênero, numa tentativa de facilitar a compreensão de cada, segundo Bakhtin (2016 [1952-1953]), conteúdo temático, construção composicional e estilo estão indissoluvelmente ligados entre si.

Podemos afirmar, diante das discussões apreendidas, que o dialogismo é o cerne do pensamento do Círculo de Bakhtin a respeito da linguagem. De acordo com Bakhtin (2011a [1961-1962]), “A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida” (BAKHTIN, 2011a [1961-1962], p. 348), ou seja, em todas as relações e situações da vida humana acontece um diálogo preciso e contínuo entre o eu e o outro, entre um falante e um ouvinte e entre enunciados.

Gostaríamos de acrescentar, ainda, que embora as ideias do Círculo de Bakhtin tenham sido difundidas, após o seu “redescobrimento”, como puras, originais e inovadoras, como uma exceção à todas às tendências predominantes, como uma completa oposição às outras teorias, o que expomos até aqui nos mostra que o que os pensadores do Círculo fizeram foi, a partir de outras fontes de conhecimento, construir uma nova maneira de pensar a linguagem, apresentando continuidades parciais ao que já fora dito e acrescentando novas reflexões. É

possível identificar nos postulados bakhtinianos, por exemplo, pensamentos de Karl Bühler, como a noção de enunciado, abordagens marxistas, como a ideia de superestrutura e a temática sociológica, e reflexões neokantianas, como a questão axiológica. Não estamos, com isso, querendo apequenar a importância das concepções do Círculo para os estudos da linguagem. Ao contrário, o fato de Bakhtin, Volóchinov, Medviédev e demais companheiros se valerem de outras vertentes do pensamento apenas confirma a ideia de que os discursos são carregados de outros discursos. Queremos apenas esclarecer que, não obstante adotarmos a concepção dialógica da linguagem, assumimos uma postura crítica em relação a ela quando necessário, mas acreditamos que tal abordagem nos oferece aquilo que julgamos ser o mais adequado aos nossos objetivos.

Para nós, pensar a linguagem de um ponto de vista dialógico, como propõe o Círculo de Bakhtin, nos permite analisar este fenômeno de modo amplo, superando dicotomias e sistematizações, e considerando o aspecto social histórico e cultural do discurso, a interação social viva, o contexto extraverbal, o conteúdo ideológico, o sujeito concreto e o outro. Dessa forma, nesta tese, concordamos e nos valemos das reflexões empreendidas pelo Círculo, na medida em que elas nos fornecem os subsídios necessários para buscar compreender as influências do eu sobre o outro, identificar marcas históricas, culturais e ideológicas nas produções das nossas colaboradoras que são indivíduos reais, concretos, socialmente situados, além de colaborar para que possamos pensar em uma definição de estilo que extrapole os limites do psiquismo individual, do desvio, do ornamento.

Dito isso, passemos, então, ao próximo capítulo, no qual discorreremos a respeito da concepção de estilo na perspectiva do Círculo de Bakhtin.

4 O CÍRCULO DE BAKHTIN E O CARÁTER SOCIAL DO ESTILO

“O estilo nem por sombra corresponde a um simples culto da forma, mas, muito longe disso, [...] a uma particular concepção da vida” (Liev Tolstoi).

Neste capítulo, prosseguimos com a nossa discussão a respeito dos postulados do Círculo de Bakhtin, dando atenção especial à questão do estilo, aspecto constitutivo dos gêneros a que nos debruçamos nesta pesquisa.

Como vimos no capítulo anterior, ao elaborarem uma nova perspectiva da linguagem, atribuindo ao ela o aspecto dialógico, os estudiosos do Círculo se distanciam de certas teorias vigentes, na medida em que acrescentam a elas diferentes reflexões e certas continuidades. É o que acontece, por exemplo, com aquelas teorias que enfatizam a descrição abstrata da língua e daquelas que reduzem a língua à subjetividade do autor, como é o caso da Linguística de Ferdinand de Saussure e da Estilística de Karl Vossler, respectivamente. Além disso, consoante salienta Puzzo (2015), essa nova abordagem modifica conceitos antigos de gêneros, postulados por Aristóteles, a saber, deliberativo, jurídico e epidítico, que, como vimos, foram elaborados considerando os auditórios e a necessidade de adaptar-se a eles. Diferentemente do que aduz o pensamento bakhtiniano, que considera diversos e variados campos de produção enunciativa, numa sociedade complexa e em constante mudança, os gêneros, tal como pensados por Aristóteles, voltam-se para campos específicos como a arte e o direito.

Conforme dissemos anteriormente, na concepção do Círculo de Bakhtin, os gêneros possuem três elementos indissociáveis que os caracterizam: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo. Segundo Puzzo (2015), a forma composicional segue as imposições do gênero no que diz respeito ao formato, de modo a atender às necessidades expressivas do enunciador; da mesma maneira, o tema e o estilo se moldam ao gênero. A linguista ressalta, contudo, que o estilo não está reduzido ao gênero, ou ao estilo genérico, na verdade, ele apresenta particularidades próprias de cada enunciador. Assim, ainda que as três unidades do gênero sejam intrinsecamente ligadas, o estilo de linguagem pode, de acordo com Bakhtin (2016 [1952-1953]), se tornar objeto de um estudo independente.

Entretanto, uma análise estilística correta e eficaz, que contemple todos os aspectos do estilo, só é possível se se levar em conta um enunciado pleno, visto que existe uma relação orgânica e indissolúvel entre o estilo e o gênero: “Onde há estilo há gênero” (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p. 21), e não se pode estudar um sem levar em consideração o outro, ou seja, a elaboração de gêneros está relacionada a elaboração de estilos, um completa o outro, o estilo

modifica, destrói ou renova um gênero, assim como o gênero, ao ser modificado, também modifica o estilo, que deve satisfazer a ele. Nesse sentido, podemos observar que há, sob alguns aspectos uma contraposição entre a concepção de estilo na perspectiva bakhtiniana e as concepções advindas da Estilística tradicional, e de outras áreas de estudos, como as que apresentamos no capítulo 1. A esse respeito, Brait (2016) declara:

O conceito de *estilo* vai se construindo no pensamento bakhtiniano e, ao mesmo tempo, instaurando uma fértil polêmica com vertentes clássicas da linguística e da estilística, bem como com as filosofias que as fundamentam, quer em afirmações teóricas, quer em análises de diferentes autores, gêneros e particularidades das relações inter e intradiscursos (BRAIT, 2016, p. 80, destaque da autora).

Dessa forma, neste capítulo, refletiremos sobre o modo como a questão do estilo é apresentada no pensamento bakhtiniano, revelando contrastes entre as ideias do Círculo e as de algumas abordagens clássicas. Para isso, percorreremos, de maneira cronológica, algumas obras de Bakhtin e de Volóchinov, em que a temática do estilo é tratada com mais profundidade. São elas: *A palavra na vida e a palavra na poesia* (2019 [1926]), *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2018 [1929]), *Sobre as fronteiras entre a poética e a linguística* (2019a [1930]), *Estilística do discurso literário I: O que é a linguagem/língua?* (2019b [1930]), *Estilística do discurso literário II: A construção do enunciado* (2019c [1930]) e *Estilística do discurso literário III: A palavra e sua função social* (2019d, [1930]), de Volóchinov, e *O autor e a personagem na atividade estética* (2011 [1920-1924]), *Problemas da Poética de Dostoiévski* (2018 [1929-1963]), *O discurso no romance*²⁵ (2015 [1930-1936]), *Questões de estilística no ensino da língua* (2013 [1942-1945]) e *Os gêneros do discurso* (2016 [1952-1953]), de Bakhtin.

Antes, porém, cabe, aqui, elaborarmos um questionamento, a partir de Faraco (2009) e Brait (2016): Como é possível compreendermos algo único, particular e individual como é o estilo dentro de uma teoria fundada na relação com o outro, nas dimensões sociointeracionais da linguagem? Segundo Brait (2004), estilo é um tema que está relacionado de maneira intrínseca e coerente com a perspectiva dialógica da linguagem. Para a autora, é no embate de múltiplas vozes que a singularidade de um enunciado se constitui (BRAIT, 2016). Em consonância com esse pensamento, Faraco (2009) declara que, embora pareça paradoxal que

²⁵ O período de escritura de *O discurso no romance* é impreciso. Alguns autores informam que sua redação ocorreu entre 1934 e 1935. Em nota à edição brasileira mais recente, diz-se que a redação de *O discurso no romance* foi iniciada em 1930 e concluída provavelmente em 1936.

estudiosos que enfatizem a interação social discutam temas relacionados à estilística, nada há de contraditório nisso. Diz-nos o autor:

A riqueza de seu conceitual está em nos obrigar a pensar não por dicotomias (o individual X o social) ou pelo hiperdimensionamento de um dos polos, mas por uma intrincada dinâmica em que todo falante, sendo uma realidade sociosemiótica, é, ao mesmo tempo, único, singular e social de ponta a ponta. [...] A singularidade vai poder se materializar nos incontáveis e mesmo imprevisíveis contatos e intersecções das inúmeras vozes sociais que participam da constituição contínua do psiquismo e nele ressoam e se entrecruzam numa espécie de moto perpétuo dialógico (FARACO, 2009, p. 136-137).

Na concepção de estilo, do ponto de vista bakhtiniano, portanto, a singularidade do sujeito do discurso está, necessariamente, ligada às relações dialógicas, e este é o ponto que revela o maior distanciamento entre tal abordagem e as abordagens clássicas/tradicionais, que, em geral, observam o fenômeno do estilo de um ponto de vista subjetivista, que leva em consideração apenas o sujeito falante, o usuário da língua.

Queremos chamar a atenção, ainda, para o fato de que, na obra do Círculo, a questão do estilo é estudada a partir de discursos de natureza literária; entretanto, conforme ressalta Brait (2004), nesses estudos, encontram-se diversas indicações sobre o discurso cotidiano, não literário, o que inclui as dimensões não verbal e extraverbal da linguagem. Consoante Volóchinov (2019 [1926]), “Na verdade, mesmo a obra poética está estreitamente entrelaçada com o contexto cotidiano não dito” (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p. 130).

Vejamos, então, o estilo na perspectiva de Bakhtin e seu Círculo, especificamente nas obras de Bakhtin e de Volóchinov.

No capítulo anterior, mostramos que, embora a concepção de linguagem que perpassa as obras que compõem o pensamento bakhtiniano só apareça de maneira mais organizada e consolidada a partir da segunda metade da década de 1920. Entretanto, já nos textos iniciais do grupo se podia notar extratos de uma teoria da linguagem. É nessa fase inicial que a temática do estilo começa a ser problematizada.

Em *O autor e a personagem na atividade estética*, texto incompleto, escrito entre 1920 e 1924, e publicado mais tarde a partir de materiais remanescentes reconstituídos, Bakhtin trata da interação entre autor-personagem-ouvinte (leitor) e as fronteiras existentes entre eles, e, neste contexto, define estilo da seguinte maneira: “Chamamos *estilo* à *unidade* de procedimentos de informação e acabamento da personagem e do seu mundo e dos procedimentos, por estes determinados, de elaboração e adaptação (superação imanente) do material” (BAKHTIN, 2011

[1920-1924], p. 186, destaques do autor). Nesse caso, portanto, o estilo está relacionado à estética da obra, em que o autor molda e arremata a personagem e seu mundo, levando em consideração o mundo dos outros. Assim, de acordo com o autor, o estilo só pode existir sob duas condições intimamente ligadas: a primeira é a tensão ético-cognitiva da vida, e a segunda é o lugar da arte no conjunto da cultura. Em outros termos, poderíamos dizer, tendo em conta a perspectiva dialógica da linguagem, que o estilo só existe a partir de um contexto social (cultural) real, em que o autor tem a sua própria visão de mundo, e esse contexto alcança todos os campos da arte, embora com limites precisos. Como podemos observar, embora ainda inicial e relacionada à estética, a noção de estilo nessa obra de Bakhtin já se mostra mais ampla que outras abordagens estéticas, visto que o autor não deixa de considerar situações sociocomunicativas reais.

Bakhtin explica que, antes da elaboração do material, é o estilo da visão de mundo do autor que sobrepuja. De acordo com Silva (2020), tal afirmação remonta a um conceito de estilo que atravessa em duas direções: a de estilo na vida e a de estilo na obra, de modo semelhante à reflexão de Volóchinov em *A palavra na vida e a palavra na poesia*, como veremos a seguir. Nesse sentido é possível dizer, então, que a relação do autor com a vida, seu modo particular de ver o mundo, é refletida na obra através de elementos estilísticos. Nas palavras do teórico:

A visão de mundo constrói as atitudes [...], dá unidade à orientação semântica progressiva da vida, unidade de responsabilidade, unidade de sobrepujança de si mesmo, de superação da vida por si mesma; o estilo dá unidade à imagem externa transgrediente do mundo, ao seu reflexo externo, à orientação para fora, às suas fronteiras [...]. A visão de mundo constrói e unifica o horizonte do homem, o estilo constrói e unifica o seu ambiente (BAKHTIN, 2011 [1920-1924], p. 189).

Como vemos, para Bakhtin (2011 [1920-1924]), o aspecto social é fundamental e indispensável para a construção do estilo, e esta é a mesma posição defendida por Volóchinov em *A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica*, ensaio publicado em 1926 na revista *Zvezdá*. Neste texto, Volóchinov deixa claro que as relações dialógicas que envolvem a linguagem estão na base da concepção de estilo. Fazendo menção e contrapondo à famosa frase do naturalista, matemático e escritor francês Georges-Louis Leclerc (1707-1788), conde de Buffon, “O estilo é o homem”²⁶, o teórico ressalta o caráter social do estilo: “‘O estilo é o homem’, mas podemos falar que o estilo é, pelo menos, dois homens, mais precisamente, o

²⁶ Buffon profere tais palavras no Discurso de recepção na Academia Francesa, em 25 de agosto de 1753. O discurso foi publicado sob o título *Discours sur le style* (Discurso sobre o estilo) e se tornou uma obra clássica. Para Buffon, o estilo reflete a própria natureza do homem.

homem e seu grupo social na pessoa do seu representante autorizado, ou seja, o ouvinte que é um participante constante do discurso interior e exterior do homem” (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p. 143). Logo, para o autor, o estilo não pode ser concebido desassociado do campo social, uma vez que a relação com o outro é indispensável na construção de quaisquer modos de expressão.

Assim como Bakhtin (2011 [1920-1924]), Volóchinov também aponta a interação autor-personagem-ouvinte (leitor) como inerente ao estilo. Segundo ele, no “material da palavra”, na obra, são refletidas e fixadas relações entre pessoas e não apenas palavras e as inter-relações entre os seus aspectos abstratos, a exemplo dos aspectos fonéticos, morfológicos e sintáticos: “A palavra é um esqueleto, que ganha carne viva somente no processo da percepção criativa e, por conseguinte, somente no processo da comunicação social viva” (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p.134-135). Essa “percepção criativa” é o que, de acordo com o teórico, o ouvinte ativa de maneira a compreender e interpretar, nas palavras e suas formas de organização, as relações do autor com a personagem e o mundo representados por ele. Como podemos observar, tal reflexão remete à abordagem sociologizante de Erich Auerbach, entretanto, diferentemente de Auerbach, Volóchinov vislumbra um sujeito social, parte de um processo de interação real e viva, que envolve vivências, experiências e ideologias.

Volóchinov observa que uma obra poética é repleta de avaliações sociais, as quais determinam a escolha das palavras pelo autor e a percepção dessa escolha pelo ouvinte: “O poeta escolhe as palavras não do dicionário, mas do contexto da vida, onde elas se segmentaram e se impregnaram de avaliações” (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p. 131). Daí decorre o aspecto essencial do estilo: todos os seus elementos são determinados a partir da relação avaliativa do autor com o conteúdo da sua obra e expressam sua posição social fundamental.

Volóchinov faz menção, ainda, à definição de estilo da poética clássica que o dividia em simples, medíocre e elevado, levando em consideração as pessoas ou as coisas que são tratadas. Para o autor, tal divisão tem sentido de ser, na medida em que coloca em primeiro plano a natureza social e avaliativa da forma artística. Ele explica que a escolha do personagem ou de um acontecimento determina o grau de elevação da forma, o que exige uma adequação do estilo, pois forma e conteúdo devem estar em posição de igualdade avaliativa e hierárquica. Vale ressaltar que, ao fazer essa observação, o que filósofo faz não é classificar um estilo como superior ou inferior, a partir do conteúdo ou da posição social do personagem da obra, mas reforçar que as escolhas estilísticas se adaptam à escolha do personagem ou do acontecimento, demonstrando, mais uma vez, que é a relação autor-personagem-ouvinte que determina a forma e o estilo.

Até aqui, o ponto chave da questão do estilo, para Volóchinov, nos parece ser a escolha. Escolha que é individual, mas de natureza sociológica, conforme Faraco (2009): “as seleções e escolhas são, primordialmente, tomadas de posição axiológicas frente à realidade linguística, incluindo um vasto universo de vozes sociais” (FARACO, 2009, p. 137). Segundo Faraco (2009), é em *Marxismo e filosofia da linguagem*, publicada em Leningrado, em 1929, que Volóchinov evidencia a natureza sociológica da elaboração estilística da enunciação.

Consoante Silva (2020), ao propor um método sociológico para a observação dos fenômenos linguísticos, Volóchinov reitera a relação intrínseca que existe entre a linguagem e as posições sociais dos sujeitos enunciadore, as condições de realização da enunciação, as valorações sociais inerentes aos signos ideológicos, e a interação sociodiscursiva; dito de maneira simplificada, o teórico ressalta o caráter social da linguagem. Sendo assim, de acordo com a autora, do ponto de vista do intelectual russo, “o estilo é o encontro de perspectivas de sujeitos durante a interação dialógica, voltadas para um mesmo objeto e constituídas a partir da avaliação social partilhada entre, pelo menos, dois interlocutores” (SILVA, 2020, p. 86).

Vimos anteriormente que o Círculo de Bakhtin dá atenção especial ao aspecto ideológico da linguagem. Volóchinov, por exemplo, trata, logo no primeiro capítulo de *Marxismo*, do “signo ideológico”, enfatizando a palavra como um fenômeno ideológico por excelência. É a partir deste ponto que podemos confrontar, com base nas próprias reflexões do autor, o método sociológico de Volóchinov, e, conseqüentemente, da teoria dialógica da linguagem, com a Estilística idealista de Karl Vossler (nomeada pelo linguista russo como *subjetivismo idealista*).

Diz-nos Volóchinov que o ideologismo e o psicologismo situam a ideologia na consciência e, desta maneira, “transformam a ciência das ideologias em um ciência da consciência e suas leis, sejam elas transcendentais ou empírico-psicológicas” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 95), cometendo, assim, um erro crucial, dado que a consciência só existe como tal quando é preenchida por conteúdo ideológico, o que acontece apenas no processo de interação social: “A consciência individual é um fato social e ideológico” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 97, destaques do autor). Mais ainda, diferentemente do que pressupõe Léo Spitzer (seguidor de Vossler), que vê no psiquismo individual – tomado como personalidade, subjetividade de um indivíduo natural – a fonte de criação linguística, reduzida a um ato individual e criativo consciente, o intelectual do Círculo, como já vimos até aqui, insere a realização prática da língua no mundo exterior. Nas palavras do filósofo: “O mundo interior e o pensamento de todo indivíduo possuem seu *auditório social* estável, e nesse ambiente se

formam seus argumentos interiores, motivos interiores, avaliações etc. (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 205, destaques do autor). Portanto, mesmo marcas de individualidade são sociais.

Entretanto, embora revele oposição a diversos aspectos da teoria vossleriana, Volóchinov não deixa de ressaltar a sua contribuição para as ciências da linguagem, sobretudo em comparação com o que ele chama de *objetivismo abstrato*, vertente que tem como principal representante Ferdinand de Saussure. Ele observa, por exemplo, que o *subjetivismo idealista* de Vossler (i) defende enunciados singulares como a realidade concreta da língua, apesar de não compreender sua natureza social; (ii) afirma a impossibilidade de se separar a forma linguística do seu conteúdo ideológico, ainda que deduza o conteúdo ideológico da palavra das condições do psiquismo individual; (iii) aborda, em alguns casos o problema do diálogo, mesmo que, de maneira geral o enunciado monológico permaneça como uma realidade fundamental. Para Sériot (2015), a principal crítica de Volóchinov aos vosslerianos reside no fato de eles ficarem na superfície dos fenômenos.

A desaprovação aos saussurianos, porém, é bem mais profunda. Todavia, como sua reprimenda não enfoca a Estilística de Charles Bally, discípulo de Saussure, não nos deteremos nela. Cabe apenas mencionarmos que Bally assume as dicotomias língua-fala, sincronia-diacronia e paradigma-sintagma, postuladas por seu professor, como princípios metodológicos, desenvolvendo uma abordagem da língua viva, no seu uso cotidiano e oral, postura que se aproxima da perspectiva dialógica da linguagem. No entanto, a definição de língua formulada pelo suíço tem origem no conceito apresentado no *Curso de Linguística Geral* – língua enquanto um sistema estável e imutável de formas. Logo, mesmo que Bally leve em consideração a atividade do sujeito falante, ele situa essa atividade dentro do sistema da língua, do qual o sujeito se vale para expressar pensamentos e sentimentos individuais, dando, assim, valores expressivos a formas da língua.

Ainda em *Marxismo*, Volóchinov trata, na terceira parte da obra – “Para uma história das formas do enunciado nas construções da língua (Experiência de aplicação do método sociológico aos problemas sintáticos)” –, das formas de transmissão do discurso do outro, ressaltando a importância dos processos de citação e referência à palavra alheia para a organização e estruturação dos nossos enunciados (CASTRO, 2015). Dessarte, o autor prescreta a natureza social do estilo, versando sobre duas grandes categorias estilísticas para a transmissão do discurso do outro: estilo linear e estilo pictórico.

De acordo com Volóchinov, o enunciado alheio é um elemento construtivo do discurso e o integra em pessoa e, dessa forma, mantém sua independência construtiva e semântica dentro do tecido discursivo que o assimilou; ao mesmo tempo, o enunciado alheio é o tema do discurso:

“Ele entra na unidade temática do discurso do autor justamente como um enunciado alheio, cujo tema entra como o *tema do tema do discurso alheio*” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 250, destaques do autor). O teórico explica que o discurso criado que incorporou o discurso citado em sua composição cria normas sintáticas, estilísticas e composicionais para sua assimilação parcial, e sua inclusão na unidade sintática, composicional e estilística do discurso criado, mantendo, assim, a independência inicial do discurso citado, mesmo que de maneira rudimentar, e estabelecendo uma reação ativa a ele.

O filósofo da linguagem declara, ainda, que a percepção ativa do discurso alheio (compreensão e avaliação ativa) é fundamental para o diálogo, para a interação entre enunciados, e se dá em duas direções: “em um primeiro momento, o enunciado alheio é emoldurado pelo *contexto real e comentador* [...], pela expressão visível e assim por diante; e em um segundo momento, *prepara-se uma réplica*” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 254, destaques do autor). Nesse ponto, Volóchinov destaca a importância de situar o discurso alheio no contexto de sua transmissão, considerando relações complexas, tensas e dinâmicas que existem entre eles, sem as quais não se pode compreender a forma de transmissão do discurso do outro. Apesar dessa relevância, para o autor, o ponto chave para o estudo do discurso do outro é a inter-relação dinâmica entre o discurso citado (alheio) e o discurso transmissor (autoral), visto que é apenas nessa inter-relação que eles existem, vivem e se formam. Além disso, a dinamicidade dessa inter-relação reflete “a orientação social mútua entre as pessoas na sua comunicação verboideológica” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 255). É aí que entram o estilo linear e o estilo pictórico, termos que o filósofo toma emprestado do crítico e historiador da arte Heinrich Wölfflin, para nomear as duas tendências da dinâmica da orientação discursiva mútua entre o discurso autoral e o discurso alheio.

No chamado estilo linear, a língua cria limites claros e estáveis para o discurso do outro, protegendo-o das entonações autorais. Dessa maneira, o discurso alheio mantém “um isolamento máximo e uma solidez escultural” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 258), do ponto de vista gramatical e composicional. Conforme observa Castro (2015), nesse caso, a individualidade de quem cita fica quase apagada. Já no chamado estilo pictórico, a língua cria um modo sutil e flexível para que a resposta e o comentário autoral sejam introduzidos no discurso alheio. Com isso, o discurso citado tem a sua integridade corrompida e suas fronteiras enfraquecidas, fazendo com que o autor consiga penetrá-lo “com suas entonações, humor, ironia, amor ou ódio, enlevo ou desprezo” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 258). Segundo Volóchinov, na primeira tendência, o tipo predominante de discurso é o direto despersonalizado; na segunda tendência, por sua vez, é comum que haja um desenvolvimento extremo de

transmissão do discurso do outro: “discurso quase indireto e, principalmente o discurso indireto livre [...]. Prevaecem também as modificações do discurso direto e indireto, as quais são mais flexíveis e maleáveis à manifestação das tendências autorais” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 260-261). Podemos dizer, levando em conta os dados que utilizamos, que, no gênero resumo, há predominância do estilo linear, dado que, devido às características genéricas, as quais veremos no próximo capítulo, a tendência é seguir “uma estratificação mais rígida e clara do discurso alheio” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 255); já no gênero resenha, embora o estilo linear esteja presente, também pelas características genéricas, o estilo pictórico pode aparecer com facilidade, uma vez que tal gênero permite comentários, opiniões ao discurso alheio. Em nossas análises, isso se mostrará com mais clareza.

Podemos reafirmar, então, que, em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Volóchinov reitera os aspectos social, histórico e ideológico da linguagem e, conseqüentemente do estilo. Vimos que, para ele, mesmo a individualidade do falante é construída a partir dos outros; mais do que isso, segundo o autor, nas formas em que a língua percebe a palavra alheia e a individualidade do falante é que os tipos de comunicação socioideológica que se intercalam na história se expressam de modo mais proeminente.

Vale dizer, ainda, que, como em outros textos, Volóchinov se vale do discurso literário para discutir a questão do discurso citado, mais especificamente o romance narrativo. Para Castro (2015), isso acontece porque

O romance é o gênero cuja natureza estilística está fundamentada no encontro do múltiplo e do diferente, seja no tocante à variedade possível de gêneros que têm a possibilidade de presença quase ilimitada dentro dele, seja por meio do encontro de várias vozes sociais que refletem e refratam os temas de que ele trata. Esse seu caráter híbrido, marcado pelo alto nível de verossimilhança socioverbal que ele possibilita, faz do romance um gênero especial, sendo o pano de fundo artístico ideal para o escritor recriar e experimentar as mais diversas formas de citação que conhece e reelaborá-las narrativamente (CASTRO, 2015, p. 123).

Ao mencionar a utilização de obras literárias para acompanhar as tendências da percepção ativa e reativa do discurso alheio, Volóchinov argumenta que é sempre necessário considerar todas as particularidades dos fenômenos discursivos em estudo, especialmente a finalidade da orientação no contexto autoral (ou o objetivo discursivo do sujeito que escreve). Sendo assim, para ele “o discurso artístico transmite com muito mais sensibilidade todas as mudanças na orientação sociodiscursiva mútua” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 261). Em

consonância com esse pensamento, Bakhtin dá continuidade à construção do seu conceito de estilo a partir dos romances de Dostoiévski.

A primeira edição da obra sobre Dostoiévski foi publicada em 29 de junho de 1929, quando Bakhtin já se encontrava em prisão domiciliar, sob o título *Problemas da criação de Dostoiévski*²⁷, entretanto, foi a partir da sua segunda edição, publicada em 1963, com o título *Problemas da poética de Dostoiévski*, que a obra se tornou conhecida. Antes da publicação da segunda edição, porém, Bakhtin volta à primeira e realiza algumas notas preparatórias que aparecem em *Reformulação do livro sobre Dostoiévski* (2011a [1961-1962]), sob forma de rascunhos, anotações. A segunda edição, revisada, então, apresenta supressões e acréscimos em relação à primeira. Dito isso, a seguir trataremos do estudo feito por Bakhtin a respeito do estilo nas obras de Dostoiévski nos valendo da segunda edição.

Em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, Bakhtin retoma a ideia de uma Metalinguística, postulada no ensaio *O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas: um experimento de análise filosófica* (2016 [1959-1961]). Para ele, a Metalinguística é o “estudo [...] daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da linguística” (BAKHTIN, 2018 [1963], p. 207). O autor explica que a Linguística e a Metalinguística embora estudem o mesmo fenômeno concreto, o discurso, o fazem sob diferentes aspectos e diferentes ângulos de visão. Em se tratando de estilo, o filósofo argumenta que apenas as relações estilísticas que existem nos limites de um enunciado fechado, tendo como fundo categorias abstratas podem ser acessadas pela estilística linguística tradicional (de Charles Bally). Dessa forma,

A estilística deve basear-se não apenas e *nem tanto* na linguística quanto na metalinguística, que estuda a palavra não no sistema da língua e nem num ‘texto’ tirado da comunicação dialógica, mas precisamente no campo propriamente dito da comunicação dialógica, ou seja, no campo da vida autêntica da palavra (BAKHTIN, 2018 [1963], p.231-232, destaques do autor).

Uma vez que a Estilística deva se situar no campo da Metalinguística, e esta tem como objetos as relações dialógicas e a palavra bivocal, que surge inevitavelmente sob as condições da comunicação dialógica, podemos dizer, portanto, que as relações estilísticas são construídas

²⁷ Até a publicação da primeira tradução brasileira da primeira edição da obra sobre Dostoiévski, diversos autores utilizavam o título *Problemas da obra de Dostoiévski*. Há expectativa de que a primeira edição da obra seja publicada no Brasil, sob o título *Problemas da criação de Dostoiévski*, em virtude de as tradutoras, Ekaterina Vólkova e Sheila Grillo, considerarem, a partir de diversas discussões, que o termo russo *tvórtchestvo* ficaria mais bem traduzido como *criação*.

nas relações dialógicas, no diálogo com o outro e, dessa forma, reitera-se o estilo construído sob um viés social.

Ao analisar as obras de Dostoiévski, Bakhtin elabora a tese de que o romancista russo é o criador do *romance polifônico*: “*A multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e a autêntica polifonia de vozes plenivalentes constituem, de fato, a peculiaridade fundamental dos romances de Dostoiévski*” (BAKHTIN, 2018 [1963], p. 4, destaques do autor), e o *romance polifônico* é “*inteiramente dialógico*” (BAKHTIN, 2018 [1963], p.47, destaques do autor). É esta característica da obra de Dostoiévski que, segundo Bakhtin, determina as particularidades do seu estilo literários: o todo romanesco é construído como um “grande diálogo” no qual ecoam diferentes vozes em uma relação de completa igualdade.

De acordo com Brait (2016), ao estudar o estilo do romancista russo, Bakhtin recorre à tradição literária para encontrar elementos que, ao serem polemizados, esmiúçam as singularidades do escritor e instauram uma nova abordagem estilística e uma nova leitura de suas produções literárias, isso porque o teórico apresenta a tese do *romance polifônico*, “um gênero de discurso marcado e constituído pela pluralidade de vozes plenivalentes em diálogo” (SILVA, 2020, p. 89).

No ano de 1930, Volóchinov publicou uma série de ensaios em que ele recorre, mais uma vez, a obras literárias, utilizando, principalmente, o romance clássico *Almas Mortas*, de Nikolai Gogól, para dar uma atenção especial à questão do estilo. Entretanto, o autor não trata apenas da estilística no texto literário, mas se utiliza deste para abordar, também, a estilística no discurso cotidiano. A esse respeito, ele argumenta:

É claro que o procedimento de simular a interpretação de um enunciado literário como um enunciado cotidiano, realizado historicamente, é algo perigoso do ponto de vista científico e admissível apenas em casos excepcionais. Entretanto, como não temos um disco de gramofone que pudesse nos transmitir uma gravação real de uma conversa entre pessoas vivas, temos que fazer uso do material literário, é claro, considerando o tempo todo sua natureza artística específica (VOLÓCHINOV, 2019c [1930], p. 294).

Como vemos, Volóchinov reforça a possibilidade de recorrer às obras literárias para a realização de investigações não literárias, ressaltando, porém, que isso deve ser feito apenas em casos excepcionais e nunca deixando de considerar a natureza artística do material. Todavia, queremos chamar a atenção para a observação que o autor faz a respeito de gravações, em que ele aponta a impossibilidade de realizar uma gravação real de um processo interativo entre pessoas reais, vivas. Nós, porém, temos em mãos os instrumentos necessários para capturar o

diálogo vivo entre os interlocutores, no momento exato em que ele acontece, o que confere à nossa pesquisa maior fidedignidade, se comparada à uma investigação do discurso cotidiano feita a partir de material literário. Abaixo, podemos verificar trechos de transcrições de duas gravações que compõem os dados que os nossos recursos nos permitiram capturar:

Diálogo entre Catarina e Nise	Diálogo entre Maria Rosa e Cecília
Catarina: Primeiro a gente apresenta o cara e depois o vídeo? Nise: É. Assim... Catarina: É, né... Nise: É. Porque eu... na resenha que eu fiz, eu não me delonguei tanto assim na apresentação. Mas aí a gente pode. Catarina: Não, mas acho que tem que ser uma coisa bem enxuta, né? A gente precisa... Nise: A gente apresenta ele e daí fala, né? Que ele faz palestras... e daí, fala do vídeo. Catarina: Pronto. Pode começar.	Maria Rosa: Começa pelo autor, né? Cecília: Anram. Já começa com ele mesmo? Mario Sergio Cortella... Maria Rosa: É. Cecília: Ou... Maria Rosa: Não sei como começar. O vídeo do palestrante Mario Sergio... Não. Começa por ele mesmo. Cecília: Por ele, né? Maria Rosa: Começa por ele mesmo.

Nos dados apresentados, vemos as duas duplas de estudantes discutindo sobre como deveriam iniciar as suas resenhas. Ambas decidem começar os textos falando a respeito do autor, ou seja, de Mario Sergio Cortella, palestrante do vídeo que estavam resenhando. Esses dados confirmam o que dissemos acima: as gravações que temos nos oferecem material para a interpretação do enunciado cotidiano, do processo vivo de interação social entre sujeitos socialmente organizados e, conseqüentemente, nos dão acesso a informações a respeito do estilo das escreventes, aos quais não teríamos apenas com os textos considerados prontos.

As reflexões de Volóchinov a respeito do estilo, tanto no enunciado literário quanto no enunciado cotidiano, no ano de 1930, se iniciam com o texto *Sobre as fronteiras entre a poética e a linguística*, publicado no livro *Na luta pelo Marxismo na ciência da literatura*, organizado por Vassíli A. Desnítski (seu orientador de doutorado), Nikolai V. Iákovlev (a quem o ensaio é dedicado) e L. V. Tsílin, integrando a coleção *Questões de Metodologia e Teoria da Língua e da Literatura*. Em seguida, veio a série organizada para a Revista *Literatúrnaia Utchióba*, sob o título geral *Estilística do discurso literário*, dividida em quatro artigos: (i) *O que é a linguagem/língua?*; (ii) *A construção do enunciado*; (iii) *A palavra e sua função social*; (iv) *Gênero e estilo do enunciado literário*²⁸ (GRILLO; AMÉRICO, 2017; 2019).

²⁸ Segundo Grillo e Américo (2019), o artigo não chegou a ser publicado e não foi encontrado nos arquivos russos.

Em *Sobre as fronteiras entre a poética e a linguística*, Volóchinov volta a criticar o subjetivismo individualista de Karl Vossler e Leo Spitzer e o objetivismo abstrato de Ferdinand de Saussure e Charles Bally, e retoma a relação autor-personagem-ouvinte (leitor), discutida anteriormente tanto por ele quanto por Bakhtin.

Segundo o autor, a tentativa de Vossler e seus seguidores de lançar uma ponte entre os estudos literários e os estudos linguísticos “destruiu as fronteiras metodológicas entre as duas ciências” (VOLÓCHINOV, 2019a [1930], p. 184), e o que se viu foi a supervalorização do aspecto literário da língua e a superioridade do estilista em relação ao linguista. Para ele, no método sociológico, seja para estudos literários, seja para estudos linguísticos, essa tendência é inaceitável. Tão inaceitável quanto esta seria o método linguístico-formal para a análise literária, que dá primazia à linguística sobre a poética no estudo do objeto literário. De acordo com o teórico, se, de um lado, havia uma estetização da linguística, que inundava de psicologismo todos os aspectos objetivo-sociológicos estáveis da língua, do outro, havia “uma *fetichização* positivista da *realidade empírica* nas obras literárias” (VOLÓCHINOV, 2019a [1930], p. 186, destaques do autor), que gramaticalizava todas as categorias teórico-poéticas. Portanto, nem um, nem outro método daria conta de revelar, compreender e explicar a questão do estilo, uma vez que “O estilo é atravessado inteiramente e até o fim pela lei sociológica e, fora dela, ele é uma abstração ruim, uma ficção irreal” (VOLÓCHINOV, 2019a [1930], p. 199).

Tomando o estilo como objeto estético, cujo aspecto organizador mais importante é a avaliação social, Volóchinov explica que este é, acima de tudo um sistema dinâmico, uma formação ideológica, que surge no processo de uma comunicação social específica. Nesse sentido, o estilo é “a expressão da inter-relação hierárquica-valorativa de três ingredientes constitutivos da sua forma – ‘autor’, ‘personagem’ e ‘ouvinte’” (VOLÓCHINOV, 2019a [1930], p. 213). Conforme ressalta Silva (2020), na construção do estilo, são considerados os elementos internos e externos à língua, e, portanto, todos os aspectos do estilo de uma obra, do conteúdo à expressão, estão impregnados de atitude valorativa do autor.

De acordo com Volóchinov, a expressão valorativa (avaliação presente em um material) desempenha uma função estética na medida em que determina a entonação sonora da criação poética, bem como a escolha e a ordem de disposição do material verbal. Segundo o autor, o elemento sonoro da avaliação social está relacionado à situação e ao auditório, e expressa a relação do enunciador com o objeto da enunciação; o elemento eletivo tem relação estrita com o estilo e, em certa medida com o conteúdo temático de uma obra; o elemento composicional – lugar hierárquico de cada elemento verbal no todo da obra, seu estatuto, e sua estrutura como um todo – diz respeito “a todos os problemas de sintaxe poética, a todas as questões de

composição no sentido próprio da palavra e, finalmente, às questões de *gênero*” (VOLÓCHINOV, 2019a [1930], p. 223, destaque do autor). Sendo assim, destacamos o elemento eletivo como o mais importante para os nossos objetivos, sem ignorar, porém, o fato de que a entonação sonora, a escolha do material verbal e sua disposição no todo verbal são elementos “indissolivelmente ligados entre si e podem ser distinguidos apenas de modo abstrato” (VOLÓCHINOV, 2019a [1930], p. 223). Vejamos o que nos diz o teórico a respeito do fator eletivo da avaliação social:

para um poeta a língua está inteiramente preenchida de entonações vivas, inteiramente contaminada pelas avaliações sociais e pelas orientações sociais embrionárias, e é justamente com elas que é preciso lutar no processo de criação, é justamente entre elas que é preciso escolher uma ou outra forma linguística, uma ou outra expressão (VOLÓCHINOV, 2019a [1930], p. 220-221).

Ele ainda acrescenta: “Para o poeta, cada palavra é um *valor* (semântico, fonético etc.), e a escolha de certa palavra e não de qualquer outra é um ato de *preferência*. O ativismo da escolha é sempre sentido” (VOLÓCHINOV, 2019a [1930], p. 231).

Como podemos observar, o estilo é construído a partir da escolha de uma ou outra palavra, dentre diversas palavras que o falante tem à sua disposição, de acordo com a sua intenção ou vontade discursiva. Entretanto, não se trata de escolhas linguísticas puramente individuais. Conforme Volóchinov afirma em *A palavra na vida e a palavra na poesia*: “A palavra é um acontecimento social; ela não é autossuficiente como uma grandeza linguística abstrata e nem pode ser deduzida, de modo psicológico, da consciência subjetiva do falante tomada isoladamente” (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p. 129). Portanto, são escolhas ancoradas no aspecto social, na avaliação valorativa do autor, e, claro, no gênero discursivo dentro do qual se realizam.

Mais tarde, nos artigos em que trata da *Estilística do discurso literário*, Volóchinov volta a aludir à questão da escolha, e evidencia tal elemento como primordial para o estilo. Por serem artigos que se complementam, discorreremos sobre eles concomitantemente.

De acordo com Volóchinov (2019b [1930]), para se falar em questões estilísticas, é preciso considerar, acima de tudo, a dependência entre o enunciado e as condições concretas nas quais ele ocorre e as relações de classe entre os falantes, ou seja, é fundamental levar em conta a comunicação social viva. Segundo o autor, “*a orientação social do enunciado desempenha um papel decisivo na estrutura estilística*” (VOLÓCHINOV, 2019d [1930], p. 307, destaques do autor).

Ressaltando, mais uma vez, o caráter social do estilo, o teórico, apresenta duas modalidades de estilo que interagem e se influenciam mutuamente: o interior (o estilo da “alma”) e o exterior (o estilo da obra). O estilo interior está relacionado às opiniões e gostos, simpatias e antipatias do indivíduo, “que determinam e perpassam tanto o conteúdo quanto a forma da obra” (VOLÓCHINOV, 2019b [1930], p. 262), depois de terem sido preparadas e sedimentadas no discurso interior; enquanto o estilo exterior diz respeito às “exigências literárias” e, portanto, nos parece, algo mais estético. Consoante Volóchinov,

O estilo do discurso interior deve determinar o estilo do discurso exterior, apesar de este exercer uma influência inversa sobre aquele. [...] o discurso interior vivifica e nutre com sua seiva o discurso exterior percebido e criado, mas ao mesmo tempo é determinado por ele” (VOLÓCHINOV, 2019b [1930], p. 262).

Cabe salientar que, mesmo no discurso interior, o discurso verbal “íntimo” é inteiramente dialógico e penetrado pelas avaliações do ouvinte ou do potencial auditório. Conforme nos lembra Volóchinov, a consciência humana é sociológica:

Assim que começamos a pensar em alguma questão, assim que começamos a refletir atentamente sobre ela, de imediato nosso discurso interior (às vezes na solidão e pronunciado em voz alta) toma forma de perguntas e respostas, de afirmações e negações posteriores – em síntese, nosso discurso fragmenta-se em *réplicas* isoladas, mais ou mesmo extensas, ou seja, toma uma forma *dialógica* (VOLÓCHINOV, 2019c [1930], p. 275, destaques do autor).

O aspecto social é condição essencial de todo discurso, inclusive o interior, e esse aspecto é manifestado externamente por meio da dialogicidade desse discurso. Em nossa consciência, sempre há um embate de vozes, e uma dessas vozes, independentemente da nossa vontade, sempre se funde com opiniões e avaliações do meio social ao qual pertencemos. Além disso, quanto mais discordarmos do ponto de vista alheio, quanto maior for a oposição a ele, mais nítida será a forma dialógica do discurso interior. Assim, o falante constrói seu enunciado a partir do seu ponto de vista, suas opiniões e avaliações, que, por sua vez, são construídos apoiados, inevitavelmente, nos seus ouvintes presumidos, seu endereçamento claro ou velado, e a situação imediata. Nesse ponto, Volóchinov retoma os elementos fundamentais que constroem a forma do enunciado, a saber, a entonação, a escolha da palavra e a disposição da palavra no todo do enunciado: “a situação e o auditório correspondente determinam justamente a entonação e, por meio dela, realizam tanto a escolha das palavras quanto a sua ordenação, ou seja, já por meio dela concebem o todo do enunciado” (VOLÓCHINOV, 2019c [1930], p. 287).

Em se tratando do elemento eletivo, o teórico demonstra, a partir da análise da obra *Almas mortas*, de Gógol, que a escolha das palavras harmoniza com o tipo de entonação, visto que esta expressa a orientação social e, dessa forma, exige palavras ou expressões específicas, atribuindo a elas certos sentidos, apontando o seu lugar e as posiciona no todo do enunciado. Salientamos, mais uma vez, destarte, que o estilo não está ligado apenas a escolher palavras isoladas; a construção estilística, na verdade, está relacionada, antes de tudo, ao endereçamento do enunciado, que leva em consideração a situação e, portanto, a interação discursiva, ou seja, o próprio gênero discursivo: outra situação poderia exigir outro gênero, e outro gênero exigiria outra entonação e, conseqüentemente, o princípio de escolha e disposição das palavras também mudaria: “em síntese, mudaria todo o *colorido estilístico*” da enunciação (VOLÓCHINOV, 2019c [1930], p. 302, destaques do autor).

Portanto, a realidade histórica e natural, materializada em nossas palavras como signos ideológicos, que refletem a realidade e a refratam na comunicação social viva, na interação discursiva. As palavras, então, impregnadas de nuances sociais, revelam diferentes sentidos, diferentes pontos de vista, diferentes avaliações. Sendo assim, o fator social integra o todo do enunciado como uma força real, “*que exerce uma influência decisiva também na sua estrutura estilística*” (VOLÓCHINOV, 2019d [1930], p. 320, destaques do autor).

Também na década de 1930, Bakhtin redige o ensaio *O discurso no romance*, que, em 14 de outubro de 1940, foi apresentado como conferência no Instituto de Literatura Universal da Academia de Ciências da URSS, e, quase trinta anos depois, em 1965, foi publicado em dois artigos na edição número 8 da revista *Questões de Literatura*, e, em 1967, na coletânea *Literatura russa e Literatura estrangeira* (CAMPOS, 2016). No Brasil, o ensaio foi traduzido inicialmente na antologia *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*, e mais recentemente como o primeiro de três volumes a respeito da teoria do romance elaborada por Bakhtin, sob o título *Teoria do romance I: A estilística*.

Em *O discurso no romance*, Bakhtin propõe uma *estilística sociológica*, para a análise das peculiaridades do discurso no gênero romanesco, que não coloque forma e conteúdo em lados distintos, mas que os coloque como inseparáveis dentro do discurso, entendido como um fenômeno social. Nesse sentido, o autor já aponta a grande falha da estilística tradicional: o fato de não considerar o aspecto social da palavra. Segundo ele, “A estilística não operava com a palavra viva, mas com seu preparado histológico, com a palavra abstrata da linguística a serviço da maestria individual do escritor” (BAKHTIN, 2015 [1930-1936], p. 21). Assim, a *estilística sociológica* de Bakhtin se apoia na “estilística do gênero”, “em que os fenômenos estilísticos

se relacionam com os modos sociais em que a palavra vive e aos ‘grandes destinos históricos dos gêneros’” (CAMPOS, 2016, p.119).

Segundo o teórico, as tentativas de analisar o estilo do romance ou ficam limitadas a descrições linguísticas da linguagem do romancista, ou apenas destacam certas unidades estilísticas que se sobrepunham (ou apenas pareciam se sobrepor) às categorias da estilística. No primeiro caso, o estilo é separado do gênero e da obra e é analisado como um fenômeno da própria linguagem²⁹: “É justamente a *individualidade do falante* que se reconhece como aquele fator que transforma um fenômeno da linguagem, linguística, em unidade linguística” (BAKHTIN, 2015 [1930-1936], p. 27, destaques do autor). No segundo caso, a linguagem do autor é deixada de lado, e o enfoque recai sobre o estilo do romance, enquadrado no “estilo épico”, e a ele se aplicam categorias da estilística tradicional. Para Bakhtin, “Tanto num caso como no outro, o todo estilístico do romance e o *specificum* do discurso romanesco escapam aos pesquisadores” (BAKHTIN, 2015 [1930-1936], p. 27), dado que, devido ao caráter “pluriestilístico, heterodiscursivo, heterovocal” (BAKHTIN, 2015 [1930-1936], p. 27) da prosa romanesca, o pesquisador se depara com várias unidades estilísticas heterogêneas que se combinam harmoniosamente e se subordinam (embora sejam relativamente independentes) à unidade linguística superior do conjunto, algo que correntes tradicionalistas desconhecem:

A filosofia da linguagem, a linguística e a estilística postulam uma relação simples e imediata com ‘sua’ língua única e singular e uma realização simples dessa língua no enunciado *monológico* do indivíduo. No fundo, elas só conhecem dois polos da vida da linguagem, entre os quais se situam todas as manifestações linguísticas e estilísticas que lhes são acessíveis: *o sistema da língua única* e *o indivíduo* que fala nessa língua (BAKHTIN, 2015 [1930-1936], p. 39, destaques do autor).

Entretanto, uma vez que o romance é um heterodiscurso social organizado artisticamente, sua linguagem abriga uma combinação de linguagens e de estilos e, dessa forma, análises estilísticas voltadas para uma só linguagem e um só estilo são ineficazes.

O heterodiscurso³⁰ de que fala Bakhtin trata da “estratificação interna de cada língua em cada momento de sua existência histórica” (BAKHTIN, 2015 [1930-1936], p. 30); em outras palavras, trata-se da diversidade de discursos que povoam a vida social. O heterodiscurso

²⁹ Em nota, Bakhtin afirma que a redução do estilo à individualização da língua é característica tanto da Escola de Genebra de Ferdinand de Saussure (Charles Bally e Albert Sechehaye) quanto da escola alemã de Karl Vossler, apesar das diferenças entre as escolas no que diz respeito à concepção do próprio fenômeno linguístico e dos métodos de análise estilística.

³⁰ A palavra russa *raznoréchie* foi anteriormente traduzida como “plurilinguismo” e “heteroglossia”.

dialogizado, de acordo com o filósofo, é o autêntico meio da enunciação, e é o que determina a feição linguística e o estilo do enunciado: “É justamente a natureza heterodiscursiva e não a unidade da língua normativa comum que constitui o fundamento do estilo” (BAKHTIN, 2015 [1930-1936], p. 90). De acordo com o autor, no diálogo social, todo discurso vivo encontra o objeto para o qual sempre se volta, e, entre o discurso e o objeto, o discurso e o falante, estão outros discursos alheios a respeito do mesmo objeto. Daí o discurso individualiza-se estilisticamente e toma forma no processo de interação viva com os outros discursos. Nas palavras do teórico:

O discurso voltado para o seu objeto entra nesse meio dialogicamente agitado e tenso de discursos, avaliações e acentos alheios, entrelaça-se em suas complexas relações mútuas, funde-se com uns, afasta-se de outros, cruza-se com terceiros; e tudo isso pode formar com fundamento o discurso, ajustar-se em todas as suas camadas semânticas, tornar complexa sua expressão, influenciar toda a sua função estilística (BAKHTIN, 2015[1930-1936], p. 48).

Como vemos, também em *O discurso no romance*, Bakhtin reforça o caráter social do estilo, a individualidade construída na interação social viva. Segundo ele, a relação dialógica com a palavra alheia gera efeitos estilísticos diferentes que podem entrelaçar-se de modo estreito e, dessa forma, se tornam quase inseparáveis na análise estilística: “A política interna do estilo (a combinação de elementos) é determinada por sua política externa (pela relação com a palavra do outro). É como se a palavra vivesse na fronteira do meu contexto e do contexto do outro” (BAKHTIN, 2015 [1930-1936], p. 57).

Anos mais tarde, Bakhtin volta a discutir sobre o estilo em *Questões de estilística no ensino da língua*, título simplificado do original *Questões de estilística nas aulas de língua russa no ensino médio*, escrito entre os anos 1942 e 1945, período em que o teórico trabalhava como professor da escola ferroviária nº 39 da estação Saviólovo da região de Kalínin (Tvier) e da escola média nº 14 de Kimri; entretanto, só foi publicado pela primeira vez na edição número 2 de 1994 da revista *Filologia Russa* (GOGOTICHVÍLI, 2013). Dessa vez, o autor reflete a respeito da articulação entre estilística e gramática, e a contribuição do estilo para o ensino. Para ele, “Toda forma gramatical é, ao mesmo tempo, um meio de representação. Por isso, todas essas formas podem e devem ser analisadas do ponto de vista das suas possibilidades de representação e expressão, isto é, esclarecidas e avaliadas de uma perspectiva estilística” (BAKHTIN, 2013 [1942-1945], p. 24-25).

Nesta obra, podemos vislumbrar um Bakhtin professor que questiona a bibliografia metodológica adotada no ensino de língua materna, cuja abordagem voltava-se para uma visão

abstrata da língua, separando os seus aspectos semânticos e estilísticos da gramática, o que, para ele, estava longe do ideal. O teórico salienta que um tratamento mais ou menos sistemático da estilística das formas gramaticais sequer foi colocada na literatura de base: “Na prática, muito raramente o professor dá e sabe dar explicações estilísticas para as formas gramaticais estudadas. Às vezes ele até aborda a estilística nas aulas de literatura [...], mas o conteúdo das aulas de língua materna é a gramática pura” (BAKHTIN, 2013 [1942-1945], p. 23).

Consoante, observa Bakhtin, o estudo puramente gramatical de formas sintáticas, privada de qualquer significado criativo, faz com que os estudantes saibam apenas analisar frases prontas de um texto alheio, e utilizar sinais de pontuação e maneira correta, mas suas construções, tanto na linguagem oral quanto na escrita, não são enriquecidas, uma vez que eles não sabem como utilizar as formas gramaticais estudadas e, conseqüentemente, não criam uma linguagem própria: “ele os ensina apenas a analisar a linguagem alheia já criada e pronta” (BAKHTIN, 2013 [1942-1945], p.28). Assim, o autor se detém na análise estilística detalhada de períodos compostos por subordinação sem conjunção, declarando que, estudar essa forma (e outras) profunda e corretamente é muito produtivo para que os alunos possam utilizar a linguagem de maneira criativa. É importante ressaltar que o estilo de que fala o teórico não é simplesmente uma manifestação individual, mas aquele que leva em consideração toda a estrutura enunciativa, aquele construído na comunicação social viva.

Bakhtin, então, nos mostra, através da análise de textos escritos por alunos do ensino médio que, embora entendam as formas gramaticais, lembrem as regras e errem muito pouco a pontuação, os estudantes não sabem empregar as formas em seus próprios textos, muito menos utilizá-las de modo criativo. O posicionamento do pensador russo nos leva a refletir sobre o ensino de gramática nas aulas de língua portuguesa da educação básica no Brasil, sobretudo, porque este tem reflexos nas construções textuais de alunos universitários.

A Base Nacional Comum Curricular³¹ (BNCC), documento normativo que define as aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver durante as etapas e modalidades da educação básica, segue a perspectiva enunciativa discursiva, assumida desde os documentos anteriores, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), conforme dissemos anteriormente, que veem na linguagem uma “ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de

³¹ A primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi lançada em setembro de 2015, e colocada em consulta pública entre setembro de 2015 e março de 2016. Em maio de 2016, uma nova versão foi publicada e, dessa vez, discutida com 9.000 professores em seminários estaduais. Em abril de 2017, o Ministério da Educação entregou a versão final da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que foi homologada pelo então ministro da Educação Mendonça Filho em 20 de dezembro de 2017.

uma sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). Como aponta Geraldi (2015), tal concepção tem como base teorias da enunciação, principalmente as abordagens enunciativas de Bakhtin, de quem os documentos também se valem para tratar a respeito dos gêneros discursivos.

Nesse sentido, segundo a BNCC, o ensino de Língua Portuguesa deve assumir “a centralidade do texto como unidade de trabalho [...] de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos” (BRASIL, 2017, p. 67). O ensino de Língua Portuguesa, então, deve partir do princípio de que as práticas de linguagem seguem o caminho do uso-reflexão-uso e, assim, conhecimentos gramaticais apenas fazem sentido se forem necessários a essa reflexão e se possibilitarem um avanço nas capacidades de mobilizar recursos expressivos, consoante destaca Geraldi (2015). Entretanto, o linguista e professor chama a atenção para o fato de que a BNCC exige um trabalho com incontáveis gêneros e de uma maneira que “as condições efetivas de emprego desses gêneros passam a ser um simulacro em sala de aula, anulando, desse modo, o ponto de partida teórico da interação que define o próprio fenômeno da linguagem” (GERALDI, 2015, p. 392). Em consonância com esse pensamento, Souza (2017) nos revela, através de dados³², que muitas vezes, os textos, dos mais variados gêneros discursivos, são utilizados em sala de aula como um disfarce, um pretexto para subsidiar estudos gramaticais, e, com isso, seus propósitos sociointeracionais são desprezados. Dessa forma, o que temos são alunos que podem até “dominar magnificamente a língua”, mas que se sentem impotentes em alguns campos da comunicação, como acontece, por exemplo, com muitos alunos que chegam à universidade sabendo todas as regras gramaticais, mas não estão aptos para ler e escrever com facilidade os textos acadêmicos. No próximo capítulo falaremos mais a esse respeito.

O fato é que o ensino de línguas deve ser pensado a partir da língua em funcionamento. E em se tratando de estilo, Bakhtin declara que introduzir a análise estilística no ensino da língua é introduzir o aluno na língua viva e criativa: “é necessário tirar os alunos do beco sem saída da linguagem livresca, para colocá-los no caminho daquela utilizada na vida: uma linguagem tanto gramatical e culturalmente correta, quanto audaciosa, criativa, viva” (BAKHTIN, 2013 [1942-1945], p.42).

³² A pesquisadora analisou aulas de Língua Portuguesa de duas turmas de Ensino Médio uma escola pública técnico-profissionalizante, uma do segundo ano e outra do terceiro ano. Os dados foram compostos de diários de bordo, que materializaram três meses de observação das aulas, e de questionários respondidos por dois professores.

A possível aproximação entre gramática e estilística é levantada, também, em *Os gêneros do discurso*, escrito por Bakhtin entre 1952 e 1953, e fazia parte de um projeto de livro não concluído pelo autor. Os manuscritos deste ensaio foram publicados pela primeira vez em 1978, na revista *Estudo Literário* e, em seguida, em 1979, na coletânea *Estética da criação verbal*, traduzida no Brasil, primeiro, a partir da edição francesa, em 1992, e depois, diretamente do russo, em 2003. Mais recentemente, em 2016, a tradução de *Os gêneros do discurso* foi revista e passou a integrar o volume de mesmo nome, juntamente com outros três textos do filósofo.

Em *Os gêneros do discurso*, Bakhtin completa e consolida a discussão a respeito dos gêneros do discurso, já mencionada anteriormente em outros textos do Círculo. Segundo Silva (2020), nessa discussão, o autor assume de forma cabal a perspectiva da *estilística do gênero*. De acordo com o teórico russo “Todo estilo está indissolivelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p. 17).

Definido como a “seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua” (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p. 12), o estilo é um dos elementos que caracterizam os gêneros discursivos, e, como vimos no capítulo anterior, juntamente com as unidades composicionais, é determinado, primeiramente, por considerações semântico-objetais (temáticas), e, em seguida, pelo elemento expressivo, pela relação de valor do falante com o objeto do discurso. Segundo Bakhtin, o aspecto expressivo é tão importante para a construção do estilo que alguns estudiosos chegam a reduzi-lo diretamente a esse aspecto. É o caso, por exemplo, de Karl Vossler e seus partidários que resumem o estilo “à expressão do mundo individual do falante” (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p. 23).

O autor explica que todo enunciado pode refletir a individualidade de um falante, ou seja, todo enunciado pode ter estilo individual, embora nem todos sejam igualmente propícios ao reflexo dessa individualidade: “Na imensa maioria dos gêneros discursivos (exceto nos artístico-literários), o estilo não faz parte do plano do enunciado, não serve como um objetivo seu mas é, por assim dizer, um epifenômeno do enunciado, seu produto complementar” (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p. 17-18). Dessa forma, se, por um lado, em gêneros como os da literatura de ficção o aspecto individual se configura como nuclear, por outro, existem gêneros que requerem uma forma mais padronizada, como é o caso de documentos oficiais, ordens militares etc., em que “só podem refletir-se os aspectos mais superficiais, quase biológicos da individualidade (e ainda assim predominantemente na realização oral dos enunciados desses tipos padronizados)” (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p. 17). Entretanto,

apenas das formas mais plásticas de certos gêneros, todas as formas de gêneros nas quais moldamos o nosso discurso possuem uma forma padrão: trata-se do estilo coletivo, ou do gênero. A vontade discursiva individual do falante, nesse caso, só se manifesta na escolha de um determinado gênero e da sua entonação expressiva: “ao falante não são dadas apenas as formas da língua nacional (a composição vocabular e a estrutura gramatical) obrigatórias para ele, mas também as formas igualmente obrigatórias de enunciado, isto é, os gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p. 41). Sendo assim, no caso dos gêneros mais padronizados, a vontade discursiva do falante costuma limitar-se à escolha de um gênero e dada situação discursiva; já nos gêneros mais flexíveis, em geral, é possível revelar a entonação expressiva com mais facilidade, pois eles se prestam a uma reformulação mais livre e criativa, o que não significa, contudo, a criação de novos gêneros. Cabe salientar que, segundo o filósofo é fundamental dominar bem os gêneros para poder empregá-los livremente:

Quanto mais dominamos os gêneros, maior é a desenvoltura com que os empregamos e mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação – em suma, tanto mais plena é a forma com que realizamos o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p. 41).

Bakhtin explica, ainda, que o elemento expressivo, embora tenha significado vários e grau vários de força, é inerente a todo enunciado, existe em toda parte: “um enunciado absolutamente neutro é impossível” (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p. 47). Esse elemento expressivo é um dos fatores que determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. Dessa forma, “O estilo individual do enunciado é determinado sobretudo por seu aspecto expressivo” (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p. 47). O pensador esclarece que, embora a língua, enquanto sistema, possua, um rico arsenal de recursos linguísticos disponíveis para exprimir a posição emocionalmente valorativa do falante, esses recursos, como unidades da língua, são neutros em si mesmos, e não se referem a nenhuma realidade determinada; a expressão da relação emocionalmente valorativa do falante com a realidade, o real juízo de valor, só pode ser realizada pelo falante em seu enunciado concreto: “a emoção, o juízo de valor e a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo do seu emprego vivo em um enunciado concreto. Em si mesmo, o *significado* de uma palavra (sem referência à realidade concreta) é extraemocional” (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p. 51, destaque do autor). Em consonância com o pensamento de Volóchinov (2019a

[1930]), o autor reitera que as nossas escolhas linguísticas não são feitas no sistema da língua, mas na vida, e é assim também que o nosso estilo individual é construído. Diz-nos Bakhtin:

Quando escolhemos as palavras, partimos de um conjunto projetado do enunciado e esse conjunto que projetamos e criamos é sempre expressivo e é ele que irradia a sua expressão (ou melhor, a nossa expressão) a cada palavra que escolhemos; por assim dizer, contagia essa palavra com a expressão do conjunto. E escolhemos a palavra pelo significado que em si mesmo não é expressivo mas pode ou não corresponder aos nossos objetivos expressivos em face de outras palavras, isto é em face do conjunto do nosso enunciado. O significado neutro da palavra referida a certa realidade concreta em determinadas condições reais de comunicação discursiva gera a centelha da expressão (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p. 51).

Mais do que isso, de acordo com o intelectual, não apenas escolhemos as palavras no processo de construção do enunciado, mas costumamos tirá-las de outros enunciados, e enunciados congêneres com o nosso: “selecionamos palavras segundo sua especificidade de gênero” (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p. 52). Em nota, Bakhtin afirma que, quando construímos o nosso discurso, consideramos o todo do enunciado, na forma tanto de determinado gênero quanto do nosso projeto enunciativo individual. Nesse sentido, Sobral (2016) declara: “O *estilo* é o aspecto do gênero mais ligado à sua mutabilidade: é ao mesmo tempo expressão da relação discursiva típica do gênero e expressão pessoal, mas não subjetiva, do autor no âmbito do gênero” (SOBRAL, 2016, p. 174, destaque do autor). Segundo o linguista brasileiro, quando escolhemos um gênero para a realização da nossa vontade discursiva, o escolhemos em sua estabilidade, mas o alteramos sutilmente em cada ato discursivo, o que acontece devido à relação valorativa falante-objeto-ouvinte, que determina a escolha de todos os recursos linguísticos.

Ainda, Bakhtin ressalta a influência do ouvinte/destinatário e sua resposta antecipada para a escolha dos recursos linguísticos feita pelo falante. Conforme discutimos anteriormente, de acordo com a perspectiva dialógica da linguagem, no processo de comunicação discursiva, o ouvinte não é um mero espectador passivo, mas um participante ativo: ao construir um enunciado, o falante o faz levando em consideração o destinatário e a antecipação da sua atitude responsiva. Vejamos o que nos fala o autor a esse respeito:

Ao construir o meu enunciado, procuro defini-lo de maneira ativa; por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipável exerce, por sua vez, uma ativa influência sobre o meu enunciado (dou resposta pronta às objeções que prevejo, apelo para toda sorte de subterfúgios, etc.). Ao falar, sempre levo em conta o campo aperceptivo da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de

um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a sua ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. Essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o *estilo* do enunciado” (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p.63-64, destaque do autor).

Portanto, em uma análise estilística, é preciso sempre considerar a relação do falante com o outro e seus enunciados. Definir o estilo apenas do ponto de vista do conteúdo do objeto, do sentido do discurso e da relação valorativa do falante com esse conteúdo é um equívoco cometido pela estilística tradicional, que não permite compreender o gênero ou o estilo do discurso.

Por último, vale lembrar que Bakhtin defende a estilística como disciplina autônoma e distinta substancialmente da gramática. Entretanto, o intelectual reitera a articulação entre estilística e gramática, ressaltando que nenhum estudo de gramática pode desconsiderar observações e incursões estilísticas, na medida em que toda escolha de determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico:

a gramática e a estilística convergem e divergem em qualquer fenômeno concreto de linguagem: se o examinamos apenas no sistema da língua estamos diante de um fenômeno gramática, mas se o examinamos no conjunto de um enunciado individual ou do gênero discursivo já estamos diante de um fenômeno estilístico (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p. 22).

As reflexões que fizemos até aqui nos levam a concluir que, de acordo com o Círculo de Bakhtin, o estilo é o elemento constitutivo do gênero que diz respeito às escolhas que o sujeito social, histórico e ideológico faz no processo da comunicação discursiva viva, levando em consideração o contexto enunciativo, a relação valorativa do falante com o objeto da enunciação, e a relação do falante (autor) com o ouvinte (destinatário) e sua resposta antecipada. Nesse processo, o sujeito escolhe, primeiramente, o gênero discursivo dentro do qual irá enunciar, gênero este que possui o seu próprio estilo; é dentro deste gênero que o indivíduo faz escolhas individuais de elementos linguísticos que comporão o seu enunciado. Portanto, o estilo, seja do gênero, seja individual, é construído socialmente em um processo de escolhas.

Vimos, em diversos momentos neste capítulo, que Bakhtin e Volóchinov confrontam diretamente as perspectivas de linguagem e de estilo de Karl Vossler (e Leo Spitzer) e Ferdinand de Saussure (e Charles Bally), destacando, sobretudo, que esses estudiosos pensam o estilo de um ponto de vista de individualização da língua. No segundo capítulo desta tese,

apresentamos inúmeras abordagens que partem do raciocínio de Vossler e Saussure para desenvolverem seus pontos de vista. Essas abordagens, embora busquem explorar outros aspectos do estilo, limitam-no, ora ao reflexo de valores expressivos de palavras, classes de palavras ou construções sintáticas, ora a formas particulares de expressão. Seja de um ou de outro lado, é o sujeito o cerne do estilo. Outras abordagens, ao contrário, deixam, de certa forma, o sujeito de lado, e enfatizam apenas os contextos histórico e social na construção do estilo, como é o caso da perspectiva de Erich Auerbach. Há, ainda, casos que colocam a forma como aspecto fundamental do estilo, como faz Roman Jakobson. Em geral, todas essas abordagens tendem a ver os aspectos estilísticos como um desvio (seja da norma, seja do contexto) daquilo que é padrão. Ademais, outras propostas que buscaram na Retórica Clássica a base para suas formulações. Para essas, a questão do estilo fica reduzida às figuras de retórica ou figuras de estilo, e são entendidos como desvio do que é habitual, utilizado para fins puramente estéticos. Vale lembrar, também, as abordagens de Norma Discini e Sírio Possenti que refletem sobre o estilo a partir de uma perspectiva discursiva, que, assim como faz o Círculo de Bakhtin, vê o estilo além da estrutura da língua e da expressividade do sujeito. Da primeira, ficamos com o fato de que, para ela, o estilo (efeito de individuação) é construído no embate de vozes com discursos alheios; do segundo, destacamos que, para ele, o estilo é uma atividade de escolha de recursos linguísticos feita por um sujeito ativo; entretanto, conforme discutimos no capítulo anterior, ao privilegiar o *outro*, Discini deixa de lado o aspecto eletivo do estilo, já que, para a autora, pensar em estilo enquanto escolha é como pensá-lo enquanto desvio. Possenti, por outro lado, ao enfatizar a escolha, enfatiza, também, o sujeito, embora não um sujeito qualquer, mas um sujeito social; contudo, o autor ignora questões de gênero e características pessoais e cognitivas do sujeito.

É possível dizer que os pontos destacados por cada uma dessas perspectivas, de fato, fazem parte do estilo, mas em diálogo uns com os outros. Isoladamente, diversos aspectos passam despercebidos e, dessa forma, o estilo não é compreendido em sua totalidade. O sujeito é fundamental para a construção do estilo, tal como são fundamentais o contexto imediato, as formas linguísticas e o contexto social: as formas linguísticas são escolhidas pelo sujeito no contexto social, na interação social viva. Para nós, portanto, estilo é escolha, mas não uma escolha de um ou outro elemento dentre vários possíveis no sistema da língua: trata-se de uma escolha feita na interação social e que envolve a relação eu-outro-objeto, ou, em outras palavras, a partir da relação entre o falante, o ouvinte e o tema do discurso, relação esta que é perpassada por aspectos sociais, históricos, culturais, ideológicos e cognitivos. Nesse ponto, chamamos atenção para o fato de as reflexões bakhtinianas não se atentarem aos fatores cognitivos. Para

nós, a construção de sentidos de um discurso e, logo, a construção do estilo, envolve processos cognitivos, através dos quais os sujeitos mobilizam uma série de conhecimentos adquiridos em experiências pessoais e sociais.

Sendo assim, podemos, então, definir estilo como um trabalho processual de escolhas linguísticas, que reflete aspectos pessoais, sociais, históricos, culturais e ideológicos, e é realizado por um sujeito social durante a comunicação discursiva viva, na qual ele ativa processos e estratégias cognitivas, tendo em conta a sua relação com o interlocutor e com o tema do discurso, além do contexto e do gênero discursivo dentro do qual enuncia.

Dito isto, passemos, então, ao capítulo seguinte, no qual apresentaremos reflexões a respeito dos gêneros dentro do qual nossas colaboradoras trabalharam, buscando compreender como se configuram e como funcionam na esfera acadêmica.

5 GÊNEROS NA UNIVERSIDADE: UMA QUESTÃO DE LETRAMENTO ACADÊMICO

“Entre palavras circulamos, vivemos, morremos, e palavras somos, finalmente, mas com que significado?” (Carlos Drummond de Andrade).

Neste capítulo, versamos sobre a produção textual na universidade. Tendo em conta o campo de atividade em que nossos dados se situam, o campo acadêmico, discutimos sobre as noções de letramento e letramento acadêmico, refletindo sobre as exigências e adaptações dos sujeitos inseridos nesse contexto. Em seguida, discorremos sobre os gêneros escolhidos para o desenvolvimento da nossa pesquisa, a resenha acadêmica e o resumo escolar/acadêmico, buscando compreender como se configuram e como funcionam. Por último, tratamos do processo de construção de textos, uma vez que lidamos com dados processuais.

5.1 A respeito do Letramento e do Letramento Acadêmico

No capítulo anterior, afirmamos que o ensino da Língua Portuguesa na educação básica do Brasil, embora orientado a seguir uma perspectiva enunciativa discursiva, é, tradicionalmente, centrado em aspectos gramaticais, muitas vezes deixando de lado atividades de leitura, interpretação e produção textual para privilegiar nomenclaturas, classificações e regras (GERALDI, 2015; SOUZA, 2017), o que tem reflexos significativos nas construções textuais de alunos universitários, uma vez que o domínio dos aspectos formais da língua (quando dominam) não lhes dão a aptidão necessária para adequar suas habilidades de leitura e escrita aos diversos campos da comunicação e aos propósitos sociointeracionais variados, e, conforme observamos em trabalho anterior (PRADO, 2019), o sucesso na esfera universitária exige adaptação a novas maneiras de aprendizagem e a novas práticas sociais. Com isso, não estamos dizendo que a escola peca por não preparar o aluno a lidar com os textos acadêmicos antes mesmo de ele ocupar a academia, mas que é necessário articular o ensino da gramática às práticas sociais, a propósitos socionteracionais diversos, de maneira que os estudantes não carreguem consigo a ideia de que, para escrever bem, basta simplesmente dominar a gramática e, com isso, ao se depararem com as novas práticas, não encontrem ainda mais dificuldades do que aquelas que já seriam naturais e legítimas, visto que antes ocupavam outros espaços sociais que exigiam outras práticas de leitura e escrita, outros campos que exigiam outros gêneros.

Sendo assim, é preciso considerar que a produção de gêneros acadêmicos é feita essencialmente na universidade e, portanto, dominar esses gêneros depende, antes de tudo, da inserção no ambiente universitário, pois, como salienta Marinho (2010), “o domínio de um gênero é um comportamento social” (MARINHO, 2010, p. 367). Entretanto, ainda persiste o pensamento ilusório de que o aluno, depois de passar por, pelo menos, onze anos de escolarização, chega à universidade apto a produzir textos dentro de gêneros com os quais tiveram pouco ou nenhum contato. Bakhtin (2016 [1952-1953]) nos lembra que “Muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação, justo porque não dominam na prática as formas do gênero desses campos” (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p. 41).

O fato é que não basta ter uma capacidade bem desenvolvida para a escrita, saber utilizar as normas gramaticais do português padrão e conhecer a organização retórica básica de um gênero, para que um estudante universitário produza textos acadêmicos de maneira adequada. É preciso adquirir Letramento Acadêmico.

De acordo com Kleiman (1995), o conceito de letramento começou a ser utilizado em pesquisas acadêmico-científicas a partir de uma tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização, uma vez que estes destacam o aspecto individual da escrita. Nessa perspectiva, Soares (2020) relata que, na década de 1980, estudiosos assumiram que o foco na alfabetização não era suficiente para formar leitores e produtores de texto, pois excluía as muitas e variadas demandas de leitura e escrita nas práticas sociais. Assim, vislumbrou-se a necessidade de aliar a alfabetização ao que se chamou letramento, ou o “desenvolvimento explícito e sistemático de habilidades e estratégias de leitura e escrita” (SOARES, 2020, p. 12). O ideal, portanto, seria aprender o sistema alfabético da escrita, as características formais da língua e, paralelamente, conhecer e aprender seus usos sociais. Conforme observa Rojo (2009), essa distinção e, ao mesmo tempo, essa relação entre alfabetização e letramento, ficou mais clara para os estudiosos do letramento, a partir da inauguração dos Novos Estudos do Letramento, com a publicação da obra *Literacy in Theory and Practice*, de Brian Street, em 1984, na qual o autor apresenta o que ele chama de uma perspectiva “autônoma” do letramento em oposição a perspectiva “ideológica”.

Na abordagem autônoma (uma perspectiva da cultura ocidental), o letramento é tratado, segundo Street (1984; 2003), como independente do contexto social, e, dessa forma, o letramento em si – autonomamente – teria efeitos sobre práticas sociais e cognitivas, efeitos estes que seriam derivados da própria natureza da escrita. Ou seja, o contato de uma pessoa com a leitura e a escrita faz com que ela melhore suas habilidades cognitivas, o que reflete em

suas perspectivas econômicas e o torna melhor cidadão, não importando as condições sociais e econômicas que o envolve. Consoante Kleiman (1995), levando em consideração a ênfase no funcionamento lógico interno ao texto escrito, é possível destacar três características do modelo autônomo do letramento, a saber: “1) a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo; 2) a dicotomização entre a oralidade e a escrita; 3) a atribuição de ‘poderes’ e qualidades intrínsecas à escrita, e, por extensão, aos povos ou grupos que a possuem” (KLEIMAN, 1995, p. 22).

Em contrapartida, a abordagem ideológica, adotada pelos Novos Estudos do Letramento, sugere que o letramento varia de um contexto para outro e de uma cultura para outra e, portanto, reconhece a existência de múltiplos letramentos. Além disso, nessa perspectiva, o letramento é uma prática e não uma habilidade técnica e neutra. Nesse sentido, as práticas de letramento são sempre ideológicas e estão sempre relacionadas às estruturas culturais e de poder numa sociedade (KLEIMAN, 1995; STREET, 2003).

Como afirma Fiad (2015), a distinção entre o letramento autônomo e o letramento ideológico, bem como a concepção de letramento como um conjunto de práticas sociais situadas, desenvolvida no interior dos Novos Estudos do Letramento, são fundamentais para as discussões em contexto de ensino de linguagem, desde a alfabetização até a universidade, e dão espaço para que se enfoque no contexto acadêmico, uma vez que se compreende que há práticas específicas desse contexto: os letramentos acadêmicos.

Nesse sentido, cabe estabelecer a distinção entre práticas de letramento e eventos de letramento. Street (2003; 2013) explica que o termo “eventos de letramento” se originou da ideia sociolinguística de “eventos de fala”, e foi utilizado pela primeira vez em relação ao letramento por Alonzo B. Anderson e colaboradores, em artigo publicado em 1980, no qual o definiram como “uma ocasião durante a qual uma pessoa ‘tenta compreender sinais gráficos’” (STREET, 2013, p. 54). Porém, foi a partir da definição de Heath (1983) que a distinção entre eventos e práticas de letramento foi elaborada. Segundo a autora, um evento de letramento é qualquer situação de que um texto escrito é parte integrante, de maneira que as interações dos participantes e seus processos de interpretação ocorram em torno dele.

Como uma forma de ampliar a reflexão acerca da noção de “eventos de letramento”, Street (2003; 2013) relata que, em trabalho realizado em 1988, ele elaborou a noção de “práticas de letramento”. As práticas de letramento seriam, então, “os modelos sociais de letramento que os participantes trazem para esses eventos e que lhes conferem sentido” (STREET, 2013, p. 78). Assim, conforme salienta o autor, as práticas de letramento buscam lidar com as situações e os padrões realizados dentro dos eventos de letramento, mas em contextos mais amplos, de

natureza cultural e social. Nesse sentido, pensamos em Letramento sob duas perspectivas: como evento e como prática.

A noção de Letramento Acadêmico surgiu pelo âmbito da prática. Lea e Street (1998) afirmam que a concepção de Letramento Acadêmico foi desenvolvida a partir dos Novos Estudos do Letramento, numa tentativa de extrair implicações dessa abordagem para a compreensão de questões de aprendizagens de alunos do ensino superior. Falar em letramento acadêmico, então, seria considerar a aprendizagem dos alunos de um ponto de vista epistemológico, “envolvendo as relações que os sujeitos estabelecem com o conhecimento, as relações de poder envolvidas na produção e divulgação do conhecimento e as questões de identidade” (FIAD, 2015, p. 28), pensar as instituições acadêmicas como locais de discurso e poder, e examinar as demandas dos currículos tendo em conta que eles envolvem uma variedade de práticas comunicativas. Fala-se, portanto, em Letramentos Acadêmicos.

Tomando a concepção de Letramento Acadêmico como evento, Fischer (2007; 2008) declara que tal letramento se refere ao domínio de formas particulares de ser, pensar, fazer, ler e escrever, quase sempre particulares ao contexto acadêmico. Assim, a autora define o Letramento Acadêmico como “um processo de desenvolvimento contínuo de conhecimentos sobre interagir com as diferentes formas de textos nesse meio” (FISCHER, 2008, p. 180).

Conforme destaca Fischer (2007), as práticas de letramento não são unidades observáveis em sua totalidade, uma vez que envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. Os eventos de letramento, por seu turno, representam episódios observáveis que se formam e se constituem a partir das práticas. Street (2003) argumenta que a ideia de evento de letramento permite ao pesquisador enfatizar uma situação específica em que aconteça a leitura e/ou a escrita e observá-la; todavia, uma vez que tem um caráter descritivo, sem informar sobre como os sentidos são construídos, não pode ser utilizado isoladamente. Destarte, faz-se necessário “compreender e relacionar convenções e suposições subjacentes aos eventos que fazem com que eles funcionem” (FISCHER, 2007, p. 28). Nessa perspectiva, entendendo que as noções de prática e eventos de letramento estão interrelacionadas, levaremos em consideração o letramento acadêmico enquanto evento, focalizando gêneros e textos específicos produzidos em contexto acadêmico, sem, contudo, desconsiderar o contexto mais amplo.

Sendo assim, lembremos dos “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p. 12, destaques do autor) elaborados pela esfera acadêmica, ou seja, os gêneros acadêmicos. Consoante Fischer (2007), a linguagem social que circula no ambiente acadêmico é oriunda, em grande parte, da esfera científica. Dessa forma, é essa a linguagem presente em diversos gêneros particulares do meio acadêmico, sobretudo os gêneros escritos, a

exemplo dos artigos científicos, dos ensaios, das resenhas, dos resumos, dos relatórios etc. Esses gêneros, segundo a autora, possuem temáticas, formas composicionais e construções estilísticas específicas, “conectados a tipos particulares de práticas de letramento ou a domínios particulares da ciência” (FISCHER, 2007, p. 51).

Em consonância com esse pensamento, Motta-Roth e Hendges (2010) afirmam que os gêneros produzidos no contexto universitário possuem características muito específicas e podem ser reconhecidos pela maneira singular como são construídos, pelo menos, no que diz respeito ao tema e ao objetivo do texto, ao público-alvo, à natureza e ao modo como as informações incluídas são organizadas. Esses aspectos, de acordo com as autoras, podem variar de uma área do conhecimento para outra e, por isso, para que se possa construir textos acadêmicos com eficácia, é imprescindível que se tenha uma ideia clara dos gêneros dessa esfera e da maneira como eles são, normalmente, utilizados na área específica. Ainda, consoante Vieira e Faraco (2019), “Demandas e objetivos acadêmicos específicos solicitam gêneros específicos, organizados a partir de estruturas e formas também específicas” (VIEIRA; FARACO, 2019, p. 91), e conhecer e saber produzir esses gêneros é fundamental para o desenvolvimento do letramento acadêmico.

Dadas essas considerações, nas seções seguintes, veremos o que nos dizem alguns autores a respeito da configuração e do funcionamento dos gêneros resenha e resumo, gêneros dentro dos quais nossas colaboradoras de pesquisa produziram seus textos. Esses gêneros têm uma característica essencial que lhes é comum: a sumarização de conteúdos. Entretanto, é importante distinguir como o processo de sumarização é realizado em cada gênero, sobretudo porque existem outros diversos gêneros que possuem essa característica e confusões terminológicas envolvendo a resenha e o resumo.

5.2 O resumo escolar/acadêmico

De acordo com Machado (2010), no final dos anos 1970 e início da década 1980, vários pesquisadores, tanto no Brasil quanto no exterior, se dedicaram a estudar a sumarização e o ensino da produção de resumos, tendo como base teórica, principalmente, os pressupostos da Linguística Textual. Contudo, atualmente, não são muitos os estudos dedicados a refletir a esse respeito, e, uma vez que o resumo é um dos gêneros centrais da esfera acadêmica, uma investigação a seu respeito é sempre profícua.

Em uma investigação no meio digital, Machado (2010) constatou que uma grande variedade de textos circula como sendo resumos, e destes, grande parte se refere a obras

literárias. Porém, a autora destaca que, embora estejam sob esse rótulo comum, muitos desses textos pertenciam a gêneros diferentes, tais como: (i) resumos tipicamente escolares, focado em obras literárias, nos quais são reproduzidos o discurso narrativo da obra resumida, bem como sua estrutura narrativa, mas com uma sintaxe e um léxico facilitadores; (ii) resenhas críticas que apresentam, além do resumo, interpretações e avaliações; (iii) contracapas de livros, que apresentam conteúdos parciais da obra resumida, com o objetivo de incitar o leitor a comprar e ler o livro; (iv) resumos de artigos ou obras científicas, elaborados por alguém que não é o autor da obra resumida; (v) *abstracts* de artigos científicos e resumos de teses e dissertações, que se constituem como parte desses textos e, portanto, são produzidos pelos próprios autores. A essa lista, acrescentamos, ainda, os resumos submetidos a eventos acadêmicos e científicos que são publicados em anais; estes se assemelham aos *abstracts* e resumos de teses e dissertações, por, em geral, apresentarem uma pesquisa em específico e serem elaborados pelos próprios autores da pesquisa. Dada essa variedade de textos que acabam por receber o mesmo nome, Machado (2010) declara que “a identificação dos gêneros apenas pelos nomes que lhes são socialmente atribuídos é problemática, não é transparente, não está aí pronta ou dada de forma indubitável ao analista e/ou ao professor” (MACHADO, 2010, p.151).

Há, ainda, a classificação postulada pela Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT), órgão responsável pela normalização técnica no Brasil. Na NBR 6028, o resumo é definido como a “apresentação concisa dos pontos relevantes de um documento” (ABNT, 2003; 2021, p. 01). A edição do documento publicada em 2003 contém uma classificação de três tipos de resumos, a depender da informação que divulgam: (i) resumo crítico, que apresenta um julgamento crítico de um documento e, segundo a ABNT, é redigido por especialistas e pode ser chamado, também, de resenha; (ii) resumo indicativo, que apresenta os pontos principais do documento, descartando as informações qualitativas, quantitativas etc.; (iii) resumo informativo, que apresenta as finalidades, a metodologia, os resultados e conclusão do documento. Para Ribeiro (2006), as categorias para o resumo pautadas nessa versão da norma da ABNT evidenciam a confusão terminológica já existente, na medida em que se confundem com a denominação dada por outros manuais aos mesmos gêneros acadêmicos. Nesse sentido, Machado (2010) afirma que, ao considerar a NBR 6028 como fonte primordial das informações sobre resumos, a tendência é que se adote exclusivamente os resumos científicos como modelo.

Entretanto, recentemente, o documento que determina como deve ser a produção de resumos foi atualizado e passou a tratar, também, de resenhas e recensões. Assim, a classificação dos tipos de resumos foi reduzida a duas: resumo indicativo e resumo informativo; a resenha deixou de ser considerada o mesmo que resumo crítico, sendo definida como “análise

do conteúdo de um documento, objeto, fato ou evento” (ABNT 2021, p. 01); e foi acrescido o gênero resenha, texto semelhante à resenha, porém elaborado, geralmente, por especialistas que fazem uma “análise crítica, descritiva e/ou comparativa” (ABNT 2021, p. 01). A nosso ver, a reformulação do documento reduziu a confusão terminológica, embora não a tenha eliminado: a indicação do uso dos verbos na voz ativa e na terceira pessoa do singular, no caso dos resumos, bem como sua extensão e a não paragrafação ainda suscitam dúvidas, sobretudo entre estudantes.

A partir do que foi exposto, entendemos que, mesmo dentro da esfera acadêmica, é possível identificar mais de um tipo de resumo. Matencio (2002) aduz que, nas práticas acadêmicas, os resumos podem ser encontrados sob diferentes formas, a depender da função que exercem. Há, por exemplo, resumos que destacam apenas algumas partes do texto-base, de acordo com os propósitos enunciativos de quem está resumindo; esses resumos são encontrados no interior de artigos, dissertações e teses, e têm como objetivo mapear um campo de estudo, incorporando a discussão do estado da arte em relação ao objeto de estudo daquele que está escrevendo. Outros resumos construídos no campo acadêmico são aqueles que integram um texto científico com a função de descrever o modo de realização do trabalho a qual se refere. Há, também, aqueles produzidos com vistas a serem submetidos como propostas de apresentação de trabalho em eventos científicos, com fins de divulgação científica. E, ainda, existem os resumos que possuem um alto grau de subordinação ao texto-base, e tem como objetivo registrar a leitura com uma fidelidade que possibilite a recuperação integral dos movimentos de sentido do texto-base. Para nós, os resumos produzidos no interior ou como parte integrante de certos gêneros, e aqueles elaborados para eventos, que, de modo geral, estão relacionados ao desenvolvimento de uma pesquisa, poderiam ser nomeados como resumos acadêmico/científicos; já os resumos escritos, geralmente, em sala de aula, com fins de sintetizar determinada obra, poderiam ser chamados, como fazem Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), de escolar/acadêmicos.

Diante da variedade de concepções de resumo aqui apresentadas, adotaremos, por ora, aquela que mais se aproxima da proposta que apresentamos para as nossas colaboradoras de pesquisa. Trata-se da definição elaborada por Machado (2010), que entende os resumos como:

Textos autônomos que, dentre outras características distintas, fazem uma apresentação concisa dos conteúdos de outro texto, com uma organização que reproduz a organização do texto original, com o objetivo de informar o leitor sobre esses conteúdos e cujo enunciador é outro e não o autor do texto original (MACHADO, 2010, p. 162).

A partir dessa definição, a seguir, apresentaremos alguns aspectos essenciais para a construção de um resumo acadêmico, levando em consideração a proposta de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004a). Ressaltamos que não identificamos pesquisas que apresentem uma descrição esquemática retórica dos resumos acadêmicos, como as que mostraremos na seção a respeito do gênero resenha; encontramos apenas descrições de resumos científicos que não correspondem aos que analisaremos aqui.

De acordo com Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004a), a primeira exigência para que se escreva um bom resumo é compreender o conteúdo global do texto a ser resumido. Esse processo de compreensão envolve a detecção das ideias mais relevantes, buscando identificar a questão que é discutida, a posição rejeitada pelo autor e a que ele sustenta, os argumentos que sustentam essas posições e a conclusão final do autor. Para as autoras, conhecer o autor, sua posição ideológica, seu posicionamento teórico etc. auxilia essa compreensão. Dessa compreensão advém um dos processos mentais essenciais para a produção de resumos: a sumarização.

A sumarização, segundo as pesquisadoras, ocorre durante a leitura, mesmo quando não temos a intenção de produzir um resumo oral ou escrito, e pode ser materializada de formas diferentes, conforme o destinatário e o que julgamos ser o objetivo dele, os nossos próprios objetivos pretendidos, e o que julgamos conhecer sobre o objeto sumarizado. Segundo Bragagnollo (2011), a sumarização pode acontecer por meio de duas estratégias básicas, a saber, o apagamento de informações desnecessárias ou redundantes, e a substituição, que consiste na construção de novas proposições, e envolve a generalização e a construção. A primeira consiste em substituir uma série de nomes de seres, de propriedade e de ações por algo mais geral, que nomeia a classe comum a esses seres, propriedades e ações; já a segunda corresponde a substituição de uma sequência de proposições por uma outra que, geralmente, é inferida delas, a partir da associação de seus significados.

Na materialização da sumarização, consoante Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004a), é fundamental que se mencione o autor do texto resumido. Lembram-nos as professoras que um resumo é um texto sobre outro texto, de outro autor, e isso deve ficar claro, através da menção frequente ao seu autor, para que, dessa maneira, o leitor entenda que as ideias são do autor do texto-base e não nossas. Em geral, as formas mais comuns para se referir ao autor do texto original são o seu sobrenome, o termo “o autor/ a autora”, adjetivos referentes às suas áreas de formação/especialização (o filósofo, o linguista, o professor, o jornalista etc.) ou aos seus papéis sociais (o reitor, o presidente, o pesquisador, entre outros). Ao lado das menções ao autor devem aparecer ações atribuídas a ele. Fazendo isso, o autor do texto original aparece

como um sujeito ativo, que realiza diversos atos que, normalmente, não estão explicitados no texto-base. Bragagnollo (2011) ressalta que é necessário interpretar esses atos e utilizar, no resumo, verbos apropriados que os traduzam. Esses verbos, chamados *dicendi*, são, de acordo com a autora, marcas que representam a compreensão e a interpretação do texto-base.

Outro aspecto indispensável para a construção de resumos é a identificação e a reprodução das relações entre as ideias mais relevantes do texto a ser resumido. Essas ações tornam o resumo claro e coerente, e são postas em prática com o uso de organizadores textuais (ou conectivos), conforme observam Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004a).

Dadas essas considerações, podemos apontar como características do gênero resumo acadêmico, tal qual o que é utilizado nesta pesquisa: (i) fidelidade ao texto-base; (ii) seleção e conexão das principais ideias; (iii) ausência da opinião de quem está resumindo; e (iv) menção ao autor do texto-base e atribuição de ações a ele. Quanto ao tamanho e à paragrafação, entendemos que serão definidos a partir do próprio texto-base. Abaixo, apresentamos um quadro ilustrativo (QUADRO 1) que melhor sintetiza as ações envolvidas na produção de um resumo como os que lidamos:

QUADRO 1: Ações envolvidas na produção de um resumo escolar/acadêmico

SUMARIZAÇÃO	Compreensão do conteúdo global da obra	Indicação de dados sobre a obra resumida (no mínimo, título e autoria)
	Identificação das ideias mais relevantes	Menção ao autor e atribuição de ações a ele
		Reprodução das ideias e de suas relações, suprimindo informações desnecessárias e/ou redundantes
		Substituição de elementos específicos por generalizações

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Dito isso, chegamos a uma definição de resumo acadêmico/escolar que nos parece mais completa, tendo em conta as proposições aqui expostas e as reflexões sobre linguagem e gêneros que fizemos anteriormente. Para nós, então, resumo acadêmico/escolar é um texto autônomo, elaborado em contexto escolar/universitário, a partir de determinada obra (escrita ou não), por alguém que, normalmente, não é o autor do texto-base, com o objetivo de apresentar, de forma sucinta, o conteúdo global e as ideias principais desta obra.

Passemos, pois, ao gênero resenha acadêmica.

5.3 A resenha acadêmica

Tal qual o resumo, a resenha é um dos gêneros fundamentais do meio acadêmico e, conforme dissemos anteriormente, também possui como uma das características básicas a sumarização de conteúdos. Conquanto, apesar do destaque dado à resenha como um gênero acadêmico, ela circula, também, e com grande evidência, na esfera jornalística. De acordo com Nina (2007), de um lado, há resenhas mais técnicas, produzidas por acadêmicos, e, de outro, críticas produzidas por jornalistas que, por vezes, não têm nenhuma especialidade na área do que está sendo resenhado. Tal concepção nos leva a concluir, então, que resenhas acadêmicas são sempre elaboradas por especialistas. A normativa 6028 da ABNT, em sua versão de 2003, dá margem a essa conclusão: como vimos na seção anterior, as resenhas (resumos críticos) são produzidas por especialistas que apresentam um julgamento crítico de um documento. Porém, se levarmos em consideração apenas esse raciocínio, colocamos em questão o fato de alunos universitários, ainda não especialistas, escreverem resenhas. A atualização da NBR, de certa forma, rompe com essa imprecisão ao acrescentar a *recensão*; essa, sim, produzida por especialistas.

Diante de posicionamentos conflitantes a respeito do gênero resenha, apontamos o que, para nós, parece ser o mais coerente. Acreditamos que, de fato, a resenha é um gênero que circula tanto na esfera jornalística quanto na esfera acadêmica. Na esfera jornalística, há resenhistas especializados na área do que está sendo resenhado, outros não, o que pode estar relacionado ao local de publicação do texto (há, por exemplo, seções de jornais e revistas focados na avaliação de obras, que dão espaço aos jornalistas especializados). Na esfera acadêmica, o local de divulgação do texto também varia, e é aí que temos, de um lado, especialistas que publicam resenhas em periódicos, a fim de fornecer a descrição e avaliação de uma obra, quase sempre recém-lançada no mercado, para que a comunidade acadêmica se mantenha atualizada das produções de cada área, e, de outro, estudantes que produzem resenhas, geralmente, para que sejam avaliadas pelo professor.

Cabe mencionar ainda, considerando o grande número de usuários das redes sociais, resenhas publicadas em páginas do *Instagram* e do *Facebook*, de maneira mais informal e subjetiva, além de resenhas orais feitas em canais da plataforma de vídeos *Youtube*. Conforme destacamos (PRADO, 2019), a estrutura, o estilo e o conteúdo da resenha podem variar (e variam), de acordo com as condições específicas e as finalidades exigidas por cada uma das

esferas em que ela circula. Sendo assim, uma vez que o nosso enfoque nesta tese são as resenhas produzidas por estudantes universitários, nesta seção buscaremos entender as características e o funcionamento da resenha na esfera acadêmica.

As resenhas, de acordo com Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) são textos que se caracterizam especialmente por apresentar informações selecionadas e sumarizadas sobre o conteúdo de outro texto, além de conter comentários e avaliações, aspecto que as diferenciam dos resumos. Em se tratando especificamente da resenha acadêmica, Motta-Roth e Hendges (2010a) a definem como um gênero discursivo utilizado no âmbito acadêmico para avaliar, positivamente ou negativamente, o resultado de uma produção intelectual em determinada área do conhecimento. Segundo as autoras, “a pessoa que lê e aquela que escreve [uma resenha] têm objetivos convergentes: uma busca e a outra fornece uma opinião crítica sobre [...] [determinada produção]” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010a).

No que diz respeito à configuração retórica típica da resenha acadêmica, apresentaremos, a seguir, dois trabalhos que desenvolvem descrições bastante completas sobre os elementos que, normalmente, compõem uma resenha e o caracterizam: as teses de doutoramento de Désirée Motta-Roth e Antonia Dilamar Araújo. Esses trabalhos foram desenvolvidos a partir do modelo de análise elaborado por Swales (1990)³³, denominado método CARS³⁴ (*create a research space* – “criar um espaço de pesquisa”), em que o autor propõe a investigação da estrutura retórica de gêneros discursivos a partir de unidades maiores (*moves*) e unidades menores (*steps* – as *sub-functions*³⁵ da descrição de Motta-Roth). Conforme salientamos em Prado (2019), esse modelo é profusamente utilizado no âmbito acadêmico, sendo, por vezes, reformulado e adaptado para a análise de diferentes gêneros, o que nos possibilita estabelecer um diálogo profícuo entre diferentes “escolas de gêneros”. No nosso caso, por exemplo, temos por base a concepções do Círculo de Bakhtin, mas a abordagem de Swales nos ajuda a investigar de

³³ O modelo de análise de gênero proposto por Swales (1990) é desenvolvido a partir de três definições básicas, a saber, comunidade discursiva, gênero e tarefa.

³⁴ Conforme Hemais e Biasi-Rodrigues (2005), em 1984, Swales publicou o trabalho que deu origem ao modelo CARS. Nele, foram analisadas 48 introduções de artigos e, em trabalho subsequente, outras 110 introduções de diferentes áreas do conhecimento foram examinadas. Essas duas investigações apontaram a regularidade de quatro movimentos retóricos: (i) estabelecer campo da pesquisa; (ii) sumarizar pesquisas prévias; (iii) preparar a presente pesquisa; (iv) introduzir a presente pesquisa. Desde então, diversos pesquisadores têm utilizado o modelo CARS com diferentes gêneros, demonstrando a produtividade da proposta teórico-metodológica de Swales para a análise de gêneros.

³⁵ A mudança terminológica realizada por Motta-Roth (1995) está relacionada à movimento. Segundo a autora, diferentemente dos *steps*, as *sub-functions* podem aparecer em um lugar diferente da sua posição canônica, a depender dos objetivos do resenhador. Assim, as *sub-functions* não aparecem, necessariamente, numa ordem pré-determinada, embora haja uma tendência de que elas sejam empregadas em posição específica.

maneira prática e metodizada padrões retórico-organizacionais dos gêneros, sem que percamos de vista questões sociointeracionais, na medida em que nos permite visualizar aspectos formais e funcionais dos gêneros, tendo em conta que as estruturas esquemáticas são moldadas por propósitos compartilhados por membros de determinado campo.

Em sua pesquisa, Motta-Roth (1995) analisou 60 resenhas de livros, divididos em três diferentes áreas do saber: Economia, Linguística e Química e apresentou uma descrição esquemática do padrão organizacional de resenhas acadêmicas que inclui unidades maiores (*moves*) e unidades menores (*sub-functions*). Vejamos, a seguir, a descrição esquemática da organização retórica de resenhas elaborada por Motta-Roth (1995), em que os *moves* são um bloco do texto, trechos do discurso, que podem se alongar por uma ou mais frases, realizando uma função comunicativa específica e que, juntos, formam a toda a estrutura de informação que deve estar presente no texto para que ele seja reconhecido como determinado gênero; já as *sub-functions* são as unidades englobadas nos *moves* que realizam os objetivos de quem está escrevendo, de acordo com as restrições instituídas pelo gênero.

FIGURA 1 – Descrição esquemática da organização retórica de resenhas acadêmicas I

MOVE 1	INTRODUZINDO O LIVRO
<i>Sub-function 1</i>	Definindo o tópico geral do livro e/ou
<i>Sub-function 2</i>	Informando sobre o potencial leitor e/ou
<i>Sub-function 3</i>	Informando sobre o autor e/ou
<i>Sub-function 4</i>	Fazendo generalizações de tópicos e/ou
<i>Sub-function 5</i>	Inserindo o livro na área
MOVE 2	SUMARIZANDO O LIVRO
<i>Sub-function 6</i>	Fornecendo uma visão geral da organização do livro e/ou
<i>Sub-function 7</i>	Definindo o tópico de cada capítulo e/ou
<i>Sub-function 8</i>	Citando material extratextual
MOVE 3	DESTACANDO PARTES DO LIVRO
<i>Sub-function 9</i>	Avaliando partes específicas
MOVE 4	FORNECENDO AVALIAÇÃO FINAL DO LIVRO
<i>Sub-function 10A</i>	Recomendando/desqualificando definitivamente o livro e/ou
<i>Sub-function 10B</i>	Recomendando o livro apesar das limitações

Fonte: Motta-Roth (1995, p. 142, tradução nossa).

A descrição esquemática acima é composta por quatro movimentos retóricos, que abarcam onze subunidades que possuem ordem e frequência variável: elas podem aparecer deslocadas da sua posição original, ou seja, “uma *sub-function* de determinado *move* pode estar presente em outro *move*” (PRADO, 2019, p. 36). Nesse sentido, uma mesma sentença pode ter diferentes informações, com mais de um *move* ou *sub-function*.

Cabe salientar que as unidades maiores e menores apontadas pela autora são apenas uma tendência verificada em uma pesquisa, uma constatação de como resenhas, em geral, são escritas em determinado espaço e, portanto, não uma estrutura retórica estanque, uma norma que deve ser seguida cegamente. Prova disso é o trabalho de Araújo (1996) que, assim como o de Motta-Roth (1995), utiliza o modelo CARS de análise como base, mas, ao analisar um *corpus* de 80 resenhas livros na área de Linguística, chega a uma descrição esquemática da estrutura retórica de resenhas diferente. Vejamos:

FIGURA 2 – Descrição esquemática da organização retórica de resenhas acadêmicas II

MOVE 1	ESTABELECENDO O CAMPO
<i>Strategy 1</i>	Fazendo generalizações do tópico e/ou
<i>Strategy 2</i>	Apontando centralidade e/ou
<i>Strategy 3</i>	Indicando o público-alvo e/ou
<i>Strategy 4</i>	Informando ao leitor sobre a origem do livro e/ou
<i>Strategy 5</i>	Expondo o objetivo do livro e/ou
<i>Strategy 6</i>	Mencionando publicações anteriores
MOVE 2	RESUMINDO O CONTEÚDO
<i>Strategy 7</i>	Descrivendo a organização do livro e/ou
<i>Strategy 8</i>	Apresentando/discutindo o conteúdo do livro e/ou
<i>Strategy 9</i>	Avaliando o livro e/ou
<i>Strategy 10</i>	Apresentando sugestões de melhoria
MOVE 3	FORNECENDO UMA AVALIAÇÃO FINAL DO LIVRO
<i>Strategy 11</i>	Recomendando/desqualificando o livro e/ou
<i>Strategy 12</i>	Fazendo sugestões para aplicações futuras

Fonte: ARAÚJO (1996, p. 61, tradução nossa).

Como vemos, Araújo (1996), tal qual Motta-Roth (1995), nomeia os *steps* de maneira diferente. As unidades menores são chamadas pela autora de *strategy* (estratégias), que são, segundo ela, “atos retóricos empregados pelos resenhistas a fim de atingir certo objetivo dentro do *move*” (ARAÚJO, 1996, p. 60).

A descrição estrutural ora apresentada é composta por doze estratégias, que são distribuídas em três movimentos típicos. Segundo observa Araújo (1996), esses movimentos e estratégias foram identificados na maioria das resenhas analisadas; todavia, foi possível notar uma variação significativa na frequência e na ordem em que eles aparecem.

Embora as descrições esquemáticas da estrutura retórica das resenhas que mostramos sejam diferentes em alguns aspectos, é possível identificar alguns movimentos/estratégias³⁶ que são comuns às duas propostas explicitadas: (i) definindo o tópico geral do livro/ expondo o objetivo do livro; (ii) informando sobre o potencial leitor/ indicando o público alvo; (iii) fazendo generalizações do (s) tópico (s); (iv) inserindo o livro na área/ informando ao leitor sobre a origem do livro; (v) fornecendo uma visão geral da organização do livro/ descrevendo a organização do livro; (vi) definindo o tópico de cada capítulo/ apresentando/ discutindo o conteúdo do livro/ (vii) avaliando partes específicas/ avaliando o livro; (viii) recomendando/desqualificando (definitivamente) o livro. Podemos dizer que essas ações, então, são de suma importância à produção de uma resenha de livro. Porém, há um elemento que é mencionado apenas por uma das autoras que, ao nosso ver, é também deveras importante: a menção ao autor. Vale lembrar que as descrições de Motta-Roth (1995) e Araújo (1996) foram elaboradas a partir de resenhas de livros e, portanto, algumas das ações mencionadas podem ser desnecessárias em outros tipos de obra, assim como podem surgir outras ações, de acordo com a especificidade do que está sendo resenhado.

Vale mencionar, ainda, o que dizem Vieira e Faraco (2019) ao elaborarem um quadro sintético que demonstra o percurso para a organização de uma resenha. Embora o quadro nos pareça uma proposta um tanto rígida, nele, são apresentadas quatro etapas que, geralmente, são desenvolvidas no processo de resenhar. Essas quatro etapas são: (i) introdução; (ii) sumarização; (iii) crítica; (iv) conclusão; elas englobam os movimentos que apontamos anteriormente como sendo essenciais para a construção de uma resenha. Essas etapas se assemelham as apontadas por Motta-Roth e Hendges (2010b), ao afirmarem que, quando elaboramos uma resenha,

³⁶ Não estamos tomando movimentos e estratégias como sinônimos de *moves* e *strategy* como são utilizados por Motta-Roth (1995) e Araújo (1996), mas como ações retóricas desenvolvidas pelos resenhistas no processo de construção de uma resenha

desenvolvemos quatro passos em que apresentamos, descrevemos, avaliamos e (não)recomendamos uma obra. De acordo com as autoras, esses passos tendem a aparecer nessa ordem (mas nem sempre aparecem), e podem variar em tamanho e frequência, de acordo com o quê e o quanto o resenhista deseja enfatizar e a depender das características da obra ou estilo do resenhista. Nesse sentido, Vieira e Faraco (2019) declaram que a organização composicional da resenha não é dotada de uma estabilidade absoluta, uma vez que, como qualquer outro gênero, a resenha também possui uma natureza relativamente flexível. Nos dizem os teóricos:

as descrições dessas quatro etapas (*introdução, sumarização, crítica e conclusão*) de uma resenha acadêmica não podem ser tomadas como fórmulas fixas para a produção de uma boa resenha, mas sim como **possibilidades** disponíveis para o aprendiz de resenhista na lida com o planejamento, a execução, a revisão e a reescrita de seu texto. Essas possibilidades podem ser combinadas de diferentes formas (VIEIRA; FARACO, 2019, p. 105, destaques dos autores).

À vista disso, podemos dizer que construir uma resenha acadêmica exige ações muito semelhantes às exigidas para se construir um resumo: é preciso manter uma ligação com a obra-base, selecionar as ideias básicas, fazer menção ao autor e atribuir ações a ele. Entretanto, a resenha impõe certa expressão de subjetividade do resenhista, com a inclusão de elementos avaliativos, o que deve ser feito de maneira que fique claro para o leitor o que foi dito pelo autor do texto original e o que foi dito pelo autor da resenha. Além disso, a resenha permite que se faça referência a outras obras, sejam elas do próprio autor do texto-base, ou não. Por fim, por seu caráter avaliativo, quase sempre, é apontado, na resenha, um público para o qual a obra original é indicada, ou seja, é feita uma recomendação para um público (ou públicos), específicos. Sendo assim, podemos definir uma resenha acadêmica como um texto elaborado em contexto universitário/acadêmico com o objetivo de apresentar determinada obra (escrita ou não) e seu conteúdo, de maneira sumarizada e avaliativa, dando ao leitor informações críticas a seu respeito e recomendando-a (ou não) dentro de determinada área do conhecimento.

Diante do que discutimos até aqui, finalizamos este capítulo concordando com Marinho (2010) que afirma que, no Brasil, muitos são os trabalhos que tratam do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na educação básica, mas o mesmo não acontece com a escrita acadêmica, que não recebe a atenção devida nem do ponto de vista do ensino, nem como objeto de pesquisa. A nosso ver, gradativamente, o número de pesquisas sobre os gêneros acadêmicos tem crescido, mas o ensino destes ainda ocupa pouco espaço nas disciplinas dos cursos superiores, o que nos

leva de volta ao pensamento arraigado de que os alunos chegam à universidade dominando às práticas de leitura e escrita exigidas na esfera acadêmica.

Entretanto, conforme dissemos anteriormente, para dominar essas práticas, é preciso, primeiramente, estar inserido no ambiente universitário e, a partir dessa inserção, é preciso, tomar conhecimento das especificidades temáticas composicionais e estilísticas dos gêneros acadêmicos e desenvolver esse conhecimento continuamente, considerando as diferentes áreas do conhecimento e as variadas formas de interação desse meio. Sendo assim, uma vez que lidamos com estudantes universitárias, produzindo textos em gêneros próprios da esfera acadêmica, julgamos de suma importância compreendermos as noções de letramento e letramento acadêmico, bem como abordarmos as configurações dos gêneros resumo e resenha, pois é a partir das relações das nossas colaboradoras com a linguagem e com os gêneros que escrevem, dentro da esfera acadêmica, que poderemos vislumbrar marcas de estilo individual em suas produções.

5.4 Notas sobre o processamento textual na universidade (e fora dela)

Conforme já mencionamos, nesta tese não consideramos apenas textos prontos, as versões finais das resenhas e dos resumos que as participantes da pesquisa nos entregaram. Além dessas versões finais, interessa-nos o trabalho por trás deles, desenvolvido em diversas etapas, que envolvem o avivar de ideias e a organização destas, os apagamentos, as substituições, as trocas, os momentos de reescrita etc. Acreditamos que tentar vislumbrar marcas estilísticas apenas em textos prontos nos dá uma visão limitada do estilo e, quase sempre, considerando elementos utilizados repetidamente e aspectos estéticos. Como dissemos em nossa pesquisa de mestrado (PRADO, 2019), analisar operações que os sujeitos realizam durante a elaboração textual nos permite compreender com mais detalhes a relação que os escreventes mantêm com o texto, com o gênero e com o discurso que o envolve e, dessa forma, poderemos compreender com mais facilidade a relação dos sujeitos com a linguagem.

De acordo com Koch (2013; 2015), a construção de um texto requer a realização de diversas atividades cognitivo-discursivas que vão dotá-lo de sentido a partir da inter-relação de certos elementos, propriedades ou marcas. Foi nesse sentido e levando em consideração os pressupostos do Círculo de Bakhtin que reformulamos o modelo de processamento da escrita elaborado por Flower e Hayes na década de 1980. Nele, utilizamos diagramas circulares que indicam interação entre os elementos, numa tentativa de evidenciar a relação intrínseca e não linear que existe entre os elementos que constituem os processos de escrita.

O ponto de partida para a construção do nosso modelo de escritura foi a ideia de que um texto se ancora em determinado contexto situacional, entendido como “uma contextualização ampla que envolve, além do entorno físico, empírico e imediato, os entornos sociais, culturais, históricos e políticos, além dos aspectos sociocognitivos dos interlocutores” (PRADO, 2019, p. 55). Daí, considerando que todo ato comunicativo só se realiza por meio de gêneros discursivos e que a enunciação tem início com a escolha de determinado gênero (BAKHTIN, 2016 [1952-1953]), apontamos que, inserido em um contexto situacional, sujeitos socialmente organizados produzem certo gênero do discurso cujas características são definidas de acordo com as condições específicas e as finalidades de cada campo de utilização da língua. Nesse sentido, destacamos o dialogismo, a esfera de produção – tomando esfera como sinônimo de campo –, e os gêneros do discurso, como outros três aspectos interconectados que estão envolvidos no processo de construção de um texto. Em síntese:

(i) o contexto situacional aponta a necessidade de escolha de um gênero discursivo específico e, dessa forma, os gêneros não podem existir fora de um contexto concreto; (ii) as esferas de utilização da língua determinam os aspectos constitutivos dos gêneros e, assim, os gêneros do discurso não existem fora de uma esfera; (iii) os gêneros do discurso só existem na relação dialógica entre o eu e o outro (PRADO, 2019, p. 56).

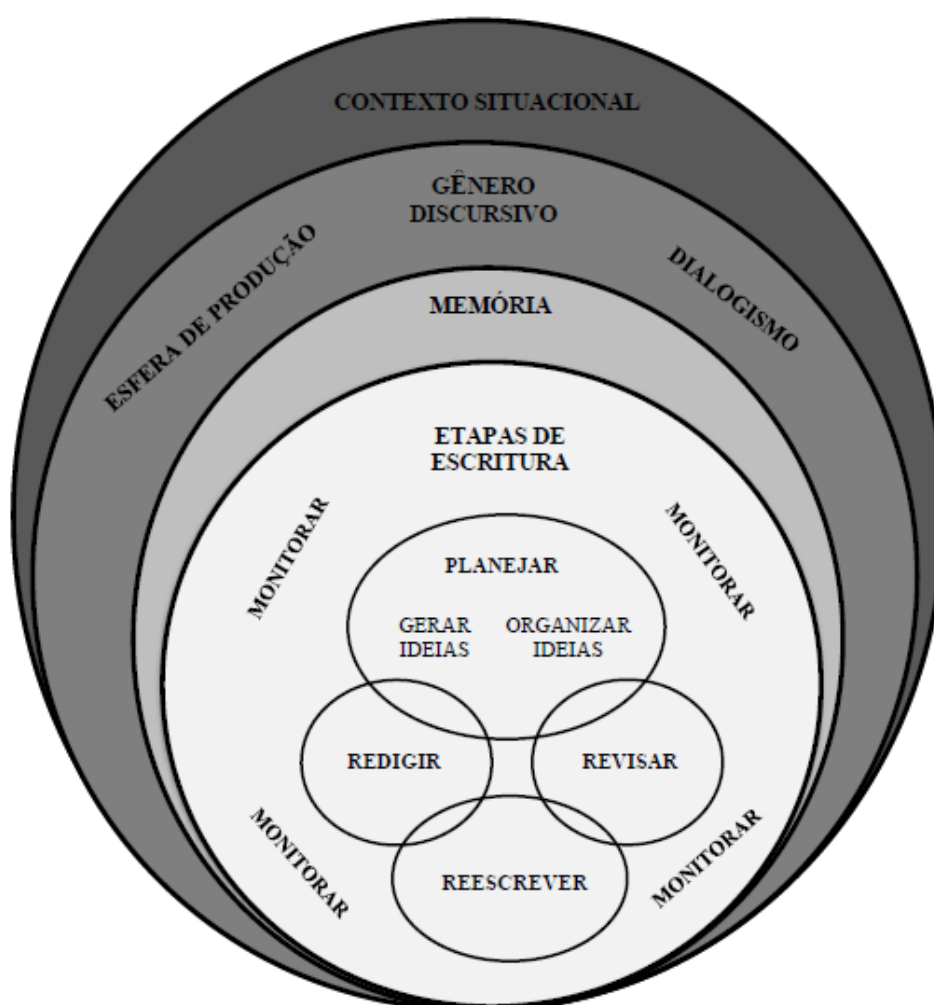
Em meio a essa relação entre contexto, gênero, esfera e dialogismo, emerge a relação com a memória, onde estão organizados os conhecimentos que adquirimos ao longo da vida em experiências pessoais e sociais. E, então, as etapas de escritura são postas em prática.

As etapas de escritura foram divididas em quatro grandes etapas: (i) planejar; (ii) redigir; (iii) revisar; (iv) reescrever. A primeira diz respeito ao planejamento, que consiste em criar uma representação mental do conhecimento que será utilizado na elaboração textual, envolvendo outras duas etapas: a geração e a organização de ideias. O planejamento é, então, o momento de “gerar e organizar ideias, recuperando informações na memória de longo prazo e estruturando-as de acordo com o contexto e, conseqüentemente, com o gênero que é produzido” (PRADO, 2019, p. 57). A etapa seguinte, a redação, é o processo de colocar as ideias geradas e organizadas no planejamento em linguagem visível, ordenada e coerente. A etapa de revisão está relacionada à avaliação e correção. Nela, o produtor do texto lê o que já foi construído e avaliação se as ideias foram expressas de maneira adequada aos objetivos pleiteados, ao contexto situacional e às normas gramaticais da língua. A última etapa, a reescrita, normalmente, é posta em prática a partir de revisões. Nesse momento o escrevente recria partes do seu texto, fazendo acréscimos, apagamentos, substituições e trocas. Ainda, em meio a esses processos, o

sujeito produtor atua, também, como um monitor que decide quando colocará cada etapa em ação, tendo em conta as suas estratégias de escritas e os objetivos pretendidos.

Cabe ressaltar que, como dissemos anteriormente, o processamento da escrita não se dá de maneira estanque, linear; suas etapas não seguem uma ordem sequencial, atuando em apenas um momento pré-definido: as etapas de escritura podem acontecer em diversos momentos da produção textual, em um movimento recursivo, que pode ser sequencial, aleatório ou simultâneo. Vejamos, então, na página seguinte, o esquema (FIGURA 3) que elaboramos para ilustrar o processo de construção de um texto:

FIGURA 3 – Esquema do processamento da escrita



Fonte: PRADO (2019, p. 54).

Como podemos observar, a construção de um texto não é tarefa fácil e envolve uma série de fatores e etapas. De acordo com Koch (2013), é na atuação conjunta de uma rede

complexa de fatores situacionais, cognitivos, socioculturais e interacionais que um texto se constitui como tal: “*o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele*, no curso de uma interação” (KOCH, 2013, p. 30, destaques da autora). Assim, o processamento textual é tanto uma atividade de caráter linguístico, como de caráter cognitivo e social.

A atividade de construir um texto que faça sentido é regida por dois princípios básicos: a coesão e a coerência. Koch (2013) defende que embora sejam fenômenos distintos, faz-se necessário considerar que eles estão amplamente imbricados em zonas mais ou menos amplas e, dessa forma, torna-se quase impossível estabelecer uma separação nítida entre eles.

A coesão diz respeito a “*todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos do texto*” (KOCH, 2014, p. 18). Em outros termos, trata-se de como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se relacionam entre si, com auxílio de recursos também linguísticos, estabelecendo relações de sentido. Com base em Hallyday e Hasan (1976), Koch (2014) elenca cinco mecanismos de coesão, quais sejam: (i) referência (pessoal, demonstrativa, comparativa); (ii) substituição (nominal, verbal, frasal); (iii) elipse (nominal, verbal, frasal); (iv) conjunção (aditiva, adversativa, causal, temporal, continuativa); (v) coesão lexical (repetição, sinonímia, hiperonímia, uso de nomes genéricos, colocação). A autora postula, ainda, a existência de duas grandes modalidades de coesão: (i) coesão remissiva ou referencial; (ii) coesão sequencial. Não é nossa intenção discorrer sobre cada mecanismo e cada modalidade de coesão separadamente, mesmo porque este não é o foco do nosso trabalho, mas gostaríamos de destacar o fato de que, apesar de a coesão não se configurar como uma condição nem necessária nem suficiente para que um texto seja, de fato, considerado texto, as estratégias coesivas conferem ao texto maior legibilidade, evidenciando as relações entre os elementos linguísticos que o constituem. Dessa forma, conforme observa Koch (2014), em certos tipos de texto e em certos gêneros, a coesão é altamente desejável, como é o caso dos textos pertencentes ao campo acadêmico. Como veremos em nossos dados, utilizar mecanismos de coesão de maneira adequada foi uma preocupação das nossas estudantes; uma delas, inclusive, destaca tais elementos em diversos momentos durante as construções dos seus textos.

Em se tratando da coerência, Koch e Travaglia (2014) afirmam que ela está diretamente relacionada à possibilidade de conceber um sentido ao texto. Nas palavras dos pesquisadores: “*ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto*” (KOCH; TRAVAGLIA, 2014, p.21). A construção da coerência, de acordo com os autores, envolve

fatores linguísticos, discursivos, cognitivos, culturais e interacionais, dentre os quais pode-se destacar: (i) conhecimento de mundo; (ii) conhecimento partilhado; (iii) inferências; (iv) situacionalidade; (v) informatividade; (vi) focalização; (vii) intertextualidade; (viii) intencionalidade e aceitabilidade; (ix) consistência e relevância. Também não esmiuçaremos cada um destes elementos, mas ressaltamos que, sem que eles sejam mobilizados, é impossível criar um texto que faça sentido.

Cabe acrescentar, ainda, que, na tentativa de construir o sentido do texto e de orientar seu interlocutor na recuperação do sentido construído, o produtor do texto põe em ação certas estratégias, entre elas estratégias textual-discursivas, que visam, entre outras coisas, “facilitar a compreensão, introduzir esclarecimentos/exemplificações, aumentar a força retórica do texto, dar relevo a certas partes dos enunciados, como também modalizar aquilo que é dito ou, por vezes, refletir sobre a própria enunciação” (KOCH, 2015, p. 103). Tais estratégias, segundo Koch (2005; 2015), são separadas em três grupos: (i) estratégias formulativas – atuam na organização do texto, com vistas a facilitar a compreensão dos enunciados pelos interlocutores e/ou provocar aceitação para aquilo que é dito, a exemplo de certas inserções, repetições e parafraseamentos retóricos; (ii) estratégias metaformulativas ou reformulativas – fazem parte das estratégias discursivas e são aquelas utilizadas para que o locutor opere sobre o enunciados que produz, fazendo reformulações, refletindo sobre a adequação das suas escolhas, sobre a função de um trecho em relação aos precedentes ou subsequentes, como é o caso de correções e paráfrases e de certas repetições chamadas paráfrases saneadoras; (iii) estratégias metadiscursivas ou articuladores metadiscursivos –, são “aquelas que tomam por objeto o próprio ato do dizer” (KOCH, 2015, p. 118), o que significa que, ao colocá-las em ação, o sujeito do discurso “avalia, corrige, ajusta, comenta a forma do dizer; ou, então, reflete sobre sua enunciação, expressando a sua posição, o seu grau de adesão, de conhecimento, atenuações, juízos de valor etc.” (KOCH, 2015, p. 118-119). De modo geral, é possível afirmar que as estratégias textual-discursivas são escolhas específicas que os sujeitos realizam durante o processo de construção de um texto, tendo em conta seus objetivos, os conhecimentos disponíveis a partir do texto e do contexto, das suas crenças, opiniões e atitudes (KOCH, 2005; 2015).

Como é possível notar, a nossa intenção, nesta seção, não foi nos aprofundarmos nos diversos fatores, estratégias e etapas envolvidos no trabalho de construção de um texto escrito, mas, uma vez que o nosso olhar será lançado nesse “vir a ser”, quisemos mostrar que, por trás de um texto pronto, existe um enorme e complexo processo, em que o escrevente realiza uma série de atividades, com fins de atribuir sentido ao que está escrevendo. Consoante Koch (2015),

tudo isso requer o domínio não apenas de habilidades linguísticas, mas também de uma gama mobilizações de ordem sociocognitiva, cultural e interacional. Nesse sentido, reafirmamos, produzir textos dentro de gêneros acadêmicos implica, primeiro, a inserção no campo universitário e, ainda, o estabelecimento de uma relação entre elementos formais com as diversas atividades sociocomunicativas, de maneira a produzir sentido.

6 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS: O PROCESSO DE APREENSÃO E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

“É um pecado capital teorizar antes de ter informações. Sem perceber, começa-se a distorcer os fatos para que caibam nas teorias, em vez de deixar que as teorias caibam nos fatos” (Sir Arthur Conan Doyle).

Neste capítulo, apresentamos as participantes da nossa pesquisa e mostramos como se deu o processo de apreensão e organização do nosso *corpus*. Além disso, discorremos a respeito dos postulados teórico-metodológicos da Crítica Genética, fazendo uma ponte com a Linguística. Uma vez que esta área da literatura vê o texto da perspectiva do processo, ela nos auxilia no tratamento dos nossos dados, que também são processuais. Tratamos também do Paradigma Indiciário, modelo epistemológico que, por considerar indícios e pistas em procedimentos de análise, nos dá suporte para lidarmos com os sinais submersos em nossos dados.

6.1 As participantes da pesquisa e o material de análise

Nosso *corpus* de pesquisa é composto por dados processuais de resenhas e resumos produzidos individualmente e em dupla por quatro estudantes universitárias, coletados após apreciação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, com cadastro no Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE), número 17512219.0.0000.0055.

As nossas duplas eram estudantes da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Vitória da Conquista, duas delas do curso de Letras Vernáculas e as outras duas do curso de Letras Modernas. Quando iniciamos a coleta dos dados, em outubro de 2019, as duas duplas estavam no sétimo semestre letivo. Entretanto, em 11 de março de 2020, pouco depois que o semestre seguinte teve início, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a disseminação comunitária do novo Coronavírus (COVID-19) em todos os continentes, ou seja, fomos acometidos por uma pandemia. Uma das principais recomendações para conter a disseminação do vírus foi manter o isolamento social. Assim, diversas atividades foram suspensas, incluindo as aulas presenciais de instituições de ensino públicas e privadas, da educação básica à superior. A UESB, seguindo o Decreto Estadual nº 19.529, de 16 março de 2020, publicado no Diário Oficial do Estado, em 17 de março de 2020, suspendeu suas

atividades letivas, mediante publicação da Resolução Consu nº 03, de 19 de março de 2020. Com isso, o recolhimento dos nossos dados também foi suspenso. Em 04 de setembro de 2020, foi regulamentada, por meio da Resolução Consepe nº 22/2020, a adoção do Ensino Remoto Emergencial (atividades pedagógicas não presenciais), no ensino de graduação da UESB, durante o período da pandemia do novo Coronavírus. Com o retorno das aulas, em 19 de outubro de 2020, buscamos alternativas para finalizar a nossa coleta de dados, também de forma remota.

Segundo já dissemos, as participantes da nossa pesquisa foram duas duplas de estudantes dos cursos de Letras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Inicialmente, escolhemos duas estudantes – uma do curso de Letras Vernáculas e outra do curso de Letras Modernas –, em virtude de serem alunas e orientandas de Iniciação Científica da professora orientadora desta tese, e por demonstrarem boa habilidade em lidar com o texto acadêmico em produções, tanto em sala de aula quanto relacionadas à pesquisa. Solicitamos, então, a essas estudantes, que escolhessem uma pessoa com quem mantivessem uma relação de proximidade e já tivessem produzido em parceria para serem suas parceiras; isso porque, a partir de observações que fizemos em trabalho anterior (PRADO, 2019), verificamos que sujeitos que têm mais afinidade e/ou já produziram algum texto juntos lidam melhor com a escrita conjunta.

Formadas as duplas – Catarina e Nise (dupla 1) e Maria Rosa e Cecília (dupla 2) – iniciamos o registro dos dados e, ao final, reunimos:

- 4 resenhas escritas individualmente por cada estudante;
- 4 entrevistas feitas com as escreventes a respeito das resenhas;
- 2 resenhas escritas pelas estudantes Catarina e Nise & Maria Rosa e Cecília;
- 4 resumos escritos individualmente por cada estudante;
- 4 entrevistas feitas com as escreventes a respeito dos resumos;
- 2 resumos escritos pelas estudantes Catarina e Nise & Maria Rosa e Nise;
- 4 depoimentos, um de cada estudante.

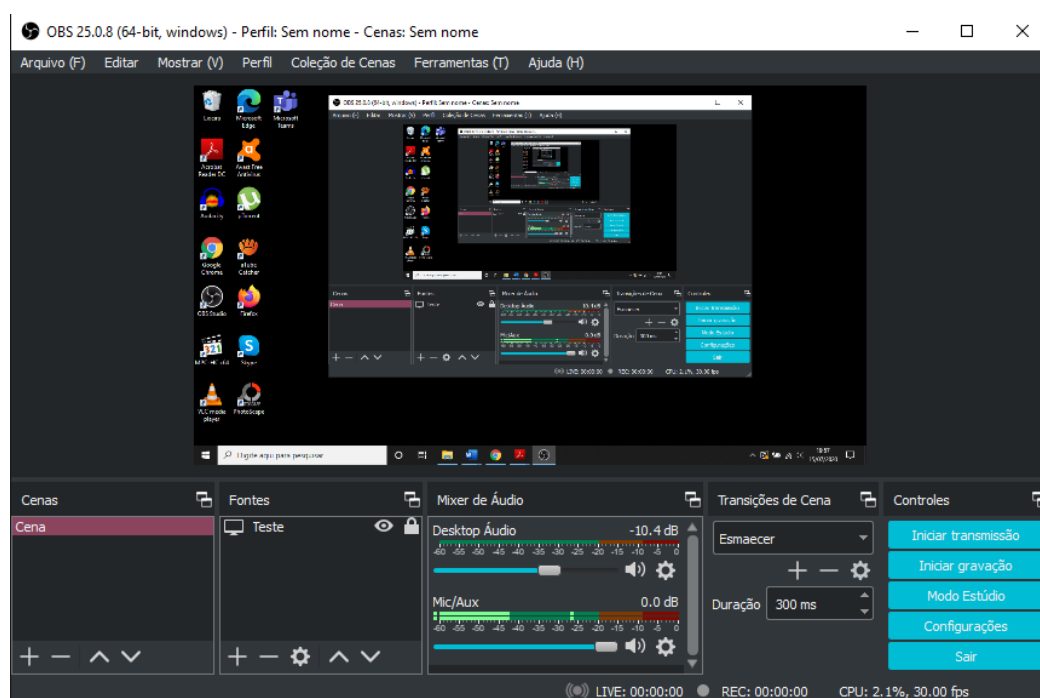
Os processos de construção das resenhas, bem como as entrevistas relacionadas a eles, foram coletados de maneira presencial. Dos dados processuais dos resumos, porém, apenas os individuais da dupla Maria Rosa e Cecília foram coletados presencialmente; o restante foi apreendido de maneira virtual.

Para registrarmos os dados processuais dos textos produzidos presencialmente, utilizamos um computador com o *Microsoft Word* instalado, um *software* de gravação de tela do computador e um gravador para gravação em áudio dos momentos de elaboração dos textos.

O *software* de gravação de tela de computador que utilizamos foi o *Open Broadcaster Software* (OBS Studio), programa de *streaming* e gravação que oferece captura de fonte e dispositivo em tempo real, composição de cena, codificação, gravação e transmissão. A função que aproveitamos foi a captura de tela do dispositivo que, em termos mais simples, significa que, quando o programa é iniciado, tudo que é executado no dispositivo em que ele está instalado é registrado em forma de um vídeo. Essa função do *software* foi fundamental para registrarmos os dados produzidos pelas escreventes.

O programa foi operado da seguinte maneira: antes de as estudantes começarem a produzir seus textos, tanto individualmente quanto em dupla, executamos o OBS Studio e a tela inicial apareceu, conforme a FIGURA 4, abaixo; clicamos em “Iniciar gravação” e, a partir daí, tudo o que foi feito no computador foi gravado pelo *software*; as escreventes abriram o *Microsoft Word*, ferramenta de criação e edição de textos, fizeram suas produções e, ao concluírem, clicaram em “Finalizar gravação”; com isso, um vídeo foi salvo no dispositivo e ele nos mostrou todos os passos das nossas colaboradoras durante a elaboração do texto: os apagamentos, as substituições, as trocas, os acréscimos.

FIGURA 4 – Tela inicial do programa OBS Studio



Fonte: captura de tela do computador.

Para as produções individuais, as estudantes leram o texto-fonte escolhido pela pesquisadora e, em seguida, produziram seu texto no *Microsoft Word*, com o *OBS Studio* em execução. Solicitamos às escreventes que procurassem verbalizar as ideias que fossem surgindo no decorrer da escrita, numa espécie de protocolo verbal³⁷. Essas verbalizações, embora poucas, também foram registradas em áudio. Em seguida, em um intervalo de, no máximo, 48 horas de cada produção, fizemos uma entrevista com as participantes da pesquisa, para que elas próprias pudessem nos contar como aconteceu a elaboração de um e de outro texto, as ideias que tiveram e porque tiveram, o que pensaram em colocar no texto e não colocaram, porque apagaram, porque substituíram e assim por diante. Para isso, assistimos às gravações de vídeo, pontuando momentos de escrita e reescrita que chamaram a nossa atenção e elaboramos as perguntas. As entrevistas foram registradas em áudio. Os textos escolhidos para as produções individuais foram, para a resenha, o conto *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector, e, para o resumo, o artigo *Chaves é melhor do que Friends*, de Ademir Luiz, e publicado na Revista Bula, disponíveis nos anexos 1 e 2.

A captura do processo de construção dos textos em dupla aconteceu de maneira semelhante: as estudantes leram/viram o texto-fonte escolhido pela pesquisadora, e, assim como na produção individual, escreveram seu texto no *Microsoft Word*, com o *OBS Studio* em execução. Dessa vez, porém, as escreventes precisaram, necessariamente, dialogar com seu parceiro durante a elaboração do texto e esse diálogo foi registrado em vídeo pelo aparelho celular. Os textos-fonte que escolhemos foram: para a resenha, o vídeo *Raiva de Monteiro Lobato*, de Mário Sérgio Cortella e, para o resumo, *É verdade que Friends é uma cópia de série com seis amigos negros de Nova York*, de João da Paz, publicado na coluna Notícias da TV, do UOL.

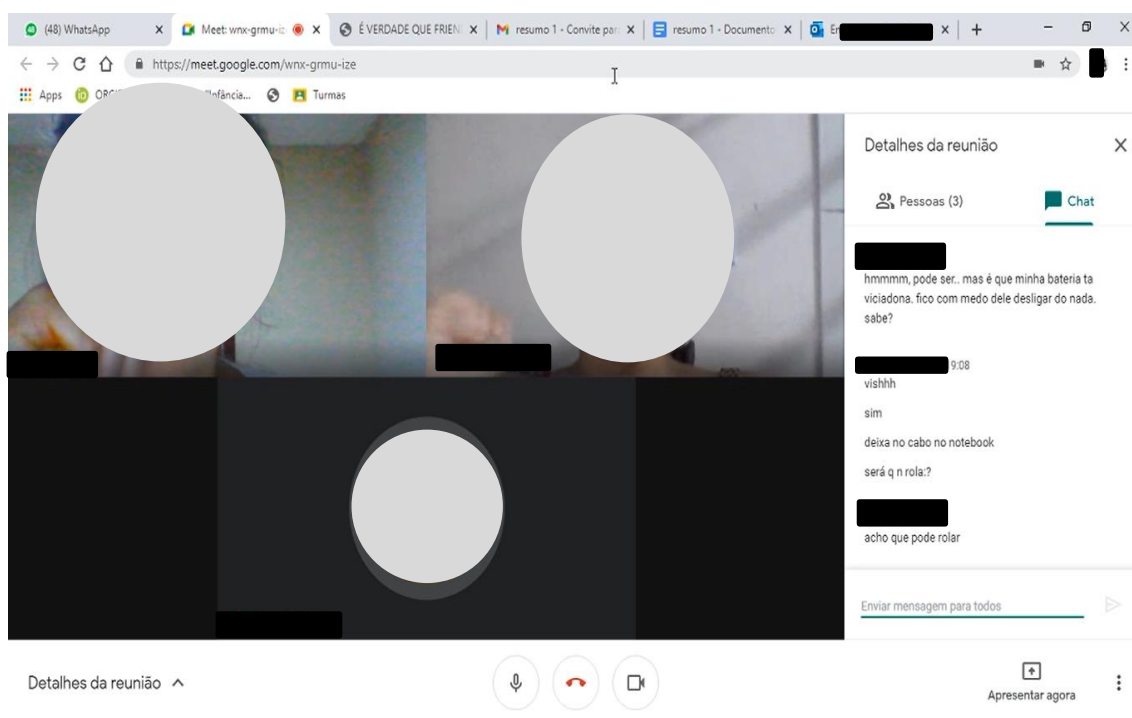
Cabe salientar que optamos por não realizar entrevistas nas produções feitas em dupla. Em pesquisa feita anteriormente (PRADO, 2019), na ocasião do mestrado, observamos que o diálogo mantido pelos estudantes nos oferecerem muito mais e mais relevantes informações que a entrevista, de maneira que essa acabou por ser pouco utilizada.

Para registrarmos os dados das produções feitas virtualmente, seguimos os mesmos passos da coleta realizada presencialmente. Todavia, precisamos recorrer a recursos digitais que nos permitissem captar os processos sem prejuízos. Para isso, cada escrevente utilizou o seu próprio computador, que teve o *OBS Studio* instalado. Dessa vez, o *software*, além de gravar a tela dos computadores, gravou, também, os áudios do ambiente e, portanto, as vozes das

³⁷ O protocolo verbal ou “pensar alto” consiste em uma técnica introspectiva de coleta de dados, em que os sujeitos de pesquisa verbalizam seus pensamentos, durante a realização de uma tarefa (FUJITA, 2009).

estudantes. Os textos individuais foram elaborados no *Microsoft Word* e as operações realizadas no computador e os protocolos verbais foram registrados pelo *OBS Studio*. Sendo assim, a diferença na captação dos dados nesse primeiro momento foi, basicamente, o local em que as escreventes estavam durante as produções: antes, na universidade e, depois, em suas próprias casas. Finalizadas as produções, as participantes da pesquisa nos enviaram, via *e-mail*, os textos prontos e os vídeos capturados pelo *software* de gravação de tela. A partir desse material, elaboramos perguntas que foram feitas em entrevista realizada com o auxílio do *Google Meet* (FIGURA 5), plataforma para chamadas de áudio e vídeo, que permite o compartilhamento de vídeos, documentos e outros arquivos para todos os participantes da chamada, além de mensagens instantâneas no *chat*, tudo em tempo real. As chamadas de vídeo também foram gravadas pelo *OBS Studio*.

FIGURA 5 – Chamada de vídeo realizada no *Google Meet*

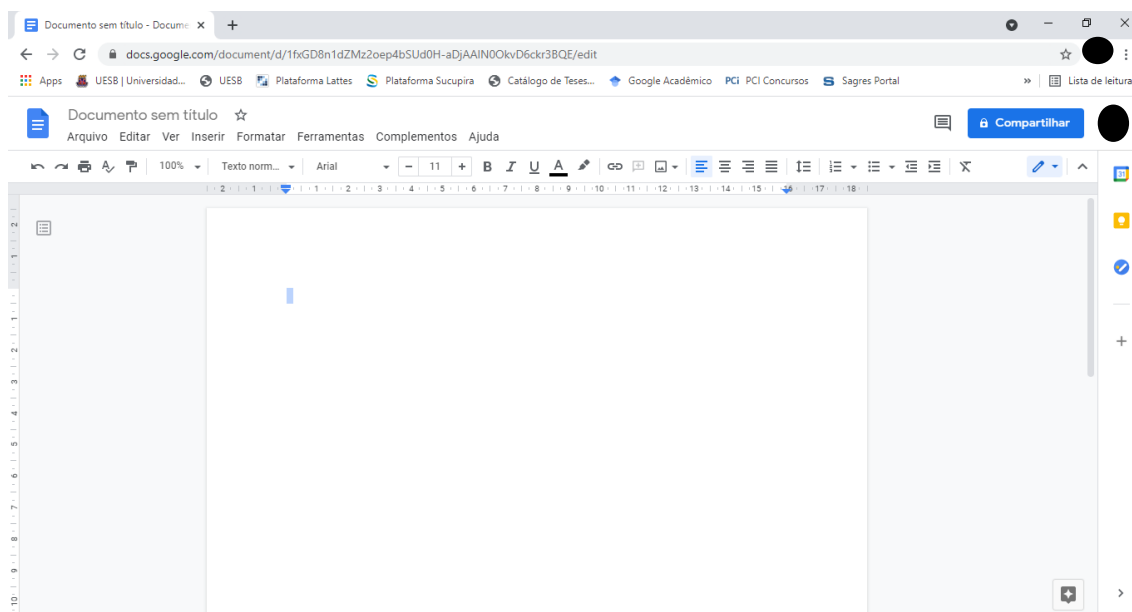


Fonte: Captura de tela do computador.

Para as produções em dupla, também utilizamos o gravador de tela e o *Google Meet*, porém, em vez de utilizarmos o *Microsoft Word*, nos valem de ferramenta semelhante, mas que tem o diferencial de ser *online*, o *Google Docs* (FIGURA 6). Esse recurso permite a visualização e a edição compartilhada de determinado arquivo por todos os indivíduos que têm acesso autorizado a ele, o que pode acontecer de maneira síncrona ou assíncrona, e independentemente de estarem ou não no mesmo ambiente. Em suma, o *Google Meet* foi usado

para que o contato direto e “face a face” entre cada dupla fosse mantido, o *Google Docs* para a visualização e elaboração simultâneas dos textos e, mais uma vez, o *OBS Studio* para gravar as telas dos computadores e as vozes das estudantes. Assim como os textos produzidos individualmente, as produções em dupla e os vídeos nos foram enviados via *e-mail*.

FIGURA 6 – Arquivo do *Google Docs*



Fonte: Captura de tela do computador.

Ainda, considerando a mudança do presencial para o virtual, solicitamos as escreventes que nos enviassem, via *e-mail*, um curto depoimento nos contando sobre a experiência da mudança: se dificultou ou facilitou o processo de escrita, se influenciou ou não no processo de negociação entre as duplas, etc.

Por fim, transcrevemos os áudios de todas as gravações que dispomos (tanto as registradas presencialmente, quanto as registradas virtualmente), para que pudéssemos analisar os dados com mais facilidade.

6.2 A Crítica Genética e o Paradigma Indiciário

Capturar e manipular dados processuais não é tarefa fácil: envolve diversas etapas e requer a adoção de diversas estratégias metodológicas. Precisamos, então, recorrer a concepções teórico-metodológicas que nos forneçam suporte na organização, no tratamento e

na decifração desses dados. É na Crítica Genética e no Paradigma Indiciário que buscamos esse suporte.

A Crítica Genética é uma área da Literatura que investiga o texto em seu estado nascedouro, utilizando métodos específicos para desvendar seu processo de criação, através de rascunhos, manuscritos, notas de pesquisa etc. Sob essa perspectiva, declara Salles (2008), “a obra não é, mas *vai se tornando*, ao longo de um processo que envolve uma rede complexa de acontecimentos” (SALLES, 2008, p. 24). Segundo a autora, esse campo de estudo analisa os documentos processuais, buscando compreender, no próprio movimento de criação, os modos de produção e, dessa forma, entender o processo norteador da obra.

De acordo com Pino e Zular (2007), a Crítica Genética surgiu em um momento em que o estruturalismo passava por uma crise, sobretudo no campo da teoria literária, na qual percebia-se a necessidade de apontar o limite da estrutura; além disso, “a história e as explicações marxistas estavam batendo à porta das universidades” (PINO; ZULAR, 2007, p. 11). Foi nesse contexto que, em 1968, Louis Hay e Almuth Grésillon reuniram uma equipe de pesquisadores no *Centre Nationale des Recherches Scientifiques* (CNRS), para que pudessem classificar, explorar e editar uma importante coleção de manuscritos do poeta alemão Heinrich Heine que havia chegado à Biblioteca Nacional da França em 1966. A respeito desse acontecimento, Pino e Zular (2007), declaram:

Os pesquisadores percebem que têm em mãos um material privilegiado para esse momento de crise [...]. Como os manuscritos constituem, de qualquer forma, um material, eles podem ser abordados a partir das teorias estruturalistas. No entanto, como esse material é um testemunho de um movimento, ele permite abrir pelo menos uma fresta da porta da história (PINO; ZULAR, 2007, p. 11).

A Crítica Genética, portanto, surgiu com uma proposta original e inovadora: investigar um material menosprezado como objeto de conhecimento durante o estruturalismo: os manuscritos não publicados pelo autor, o que foi essencial para sua consolidação como disciplina.

Com a área já estabelecida, em 1982, foi criado o *Institut des Textes et Manuscrits Modernes* (ITEM), ligado ao CNRS. No instituto, os pesquisadores de Heine passam a dialogar com outros grupos interessados em estudar os manuscritos de outros grandes escritores, como Proust, Zola, Valéry, Flaubert e Sartre, além de buscarem pensar os manuscritos a partir de outras perspectivas, como a Linguística, a autobiografia e a informática.

Como podemos observar, a Crítica Genética nasceu atrelada à arte literária. Segundo Salles (2008), seu surgimento está relacionado ao desejo de compreender melhor o processo criativo das obras artísticas, a partir dos registros deixados pelo artista: “uma forma de se aproximar do ato criador e, assim, conhecer melhor, os mecanismos construtores das obras artísticas” (SALLES, 2008, p. 20). Todavia, a autora salienta que, desde a sua origem, a Crítica Genética já trazia consigo a possibilidade de prescrutar um campo mais extenso e, à medida que vai se desenvolvendo, a disciplina passa por ajustes conceituais e teóricos, dando lugar a uma ação transdisciplinar. Nas palavras da pesquisadora:

Se o propósito direcionador dos estudos genéticos foi, desde seu início, a compreensão do processo de produção de uma obra literária e seu objeto de estudo eram os registros deste percurso do escritor, encontrados nos manuscritos, deveria necessariamente romper a barreira da literatura e ampliar seus limites para além da palavra. Processo e registros são independentes da materialidade na qual a obra se manifesta e independentes, também, das linguagens nas quais estas pegadas se apresentam. É possível, portanto, conhecer alguns procedimentos da criação, em qualquer manifestação artística, a partir dos rastros deixados pelos artistas (SALLES, 2017, p. 43).

Para Ferrer (2002), caso não se reformulasse, a Crítica Genética estaria fadada ao fracasso e, por isso, ela passou a ser transdisciplinar, transartística e transemiótica, ultrapassando as fronteiras dos gêneros e das artes.

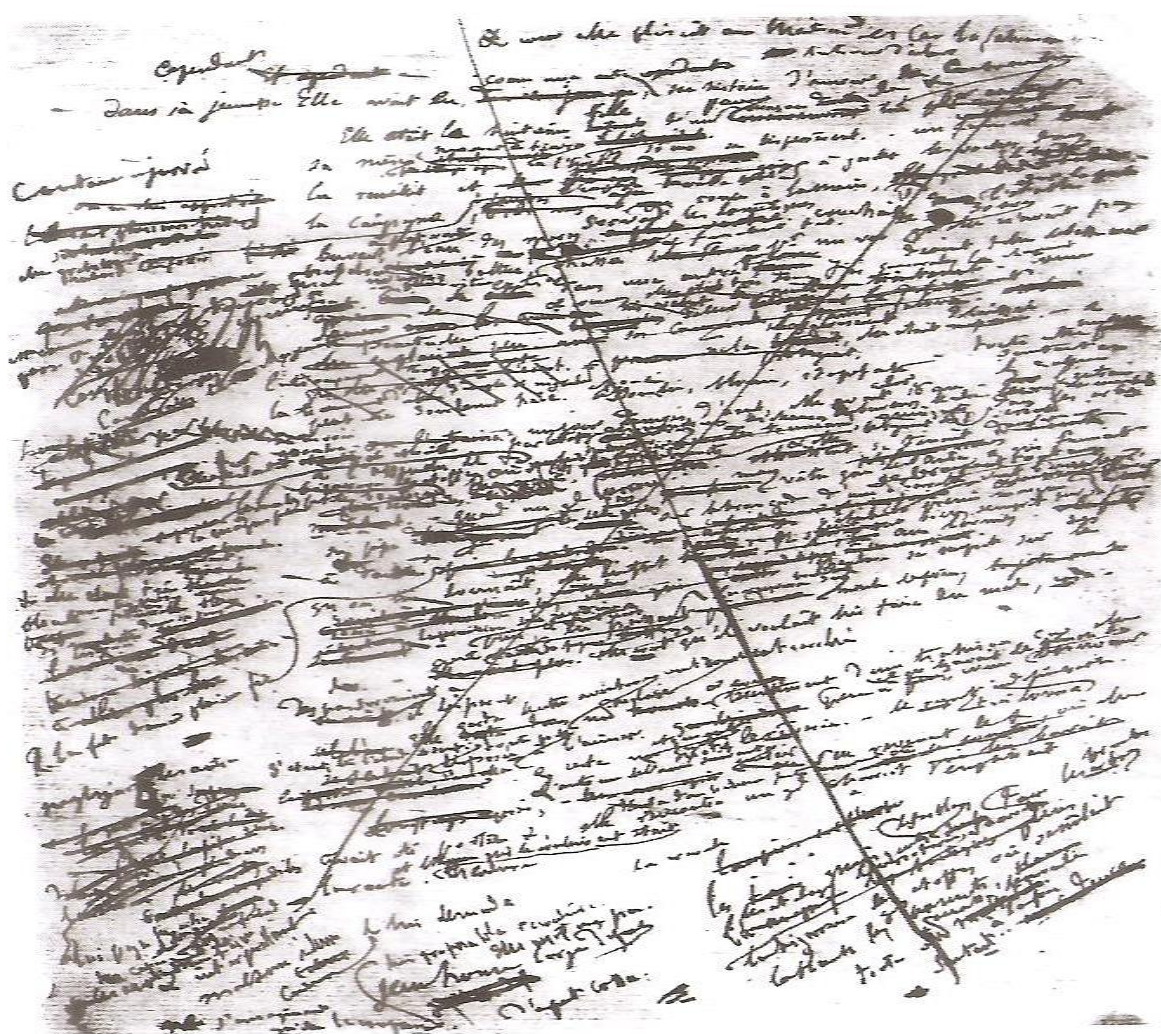
De acordo com Salles (2008), um dos aspectos que precisou ser reformulado com a ampliação dos estudos da Crítica Genética foi o termo utilizado para designar o seu objeto: manuscrito. Como vimos, objetos de diferentes materialidades passaram a ser observados, a exemplo de vídeos, esboços, maquetes, projetos etc. Dessa forma, foi necessário buscar outro termo que desse conta da diversidade das linguagens. Para a autora, *documentos de processo* dava conta dessa tarefa, pois oferece mais amplitude de ação. Este é também o termo que utilizaremos nesta tese, visto que as nossas colaboradoras não escreveram a mão, mas no computador, além disso, possuímos gravações em áudio e vídeo.

Os *documentos de processo* são, segundo a pesquisadora, “registros materiais do processo criador. São retratos temporais de uma gênese que agem como índices do percurso criativo. [...] São vestígios vistos como testemunho material de uma criação em processo” (SALLES, 1998, p. 17). Para Salles (2008), esses documentos evidenciam a ação e o movimento envolvidos no ato criador, e colocam a criação em contexto mais amplo. Ela explica que os documentos de processo são fonte inesgotável de estudo e, diante deles, o pesquisador acessa a própria continuidade e duração do processo criativo. Portanto, conforme Prado (2019),

“é através da análise desse material que a Crítica Genética busca compreender os mecanismos de produção do texto, com vistas a elucidar os modos de proceder do escritor e o processo anterior a escritura” (PRADO, 2019, p. 72).

Na FIGURA 7, a seguir, é possível observar um exemplo de documento de processo, que mostra o tipo de material com o qual o geneticista lida.

FIGURA 7 – Manuscrito de *Um coração simples*, de Gustave Flaubert



Fonte: PINO; ZULAR (2007, p. 108).

Como a figura acima nos mostra, os documentos de processo, muitas vezes, se apresentam sem uma estrutura organizada e clara e sem uma sequência temporal definida. De acordo, com Salles (2008), nesses documentos, diversos tempos convivem e dialogam entre si, e as ideias podem estar organizadas de diferentes maneiras. O pesquisador lida, portanto, com o tempo como ação, ou seja, a própria continuidade e duração do processo criativo. Assim nos explica a autora:

Trata-se de um estudo que se depara com um labirinto no tempo, onde tudo é possível: paradoxos e coerências convivem ao longo do processo criativo. [...] a criação excede os limites da linearidade do código e se projeta em múltiplos espaços. O crítico genético lida, portanto, com a ausência de linearidade e simultaneidade do processo (SALLES, 2008, p. 52-53).

Sendo assim, o trabalho do crítico genético é compreender e explicar a ação de produção de uma obra, em outras palavras, desvendar os planos, dúvidas, anotações, ideias tomando forma, sentenças se modificando, textos se formando, angústias e prazeres etc. Para isso, ele pode isolar as operações realizadas na construção da obra, mas, em seguida, deve ordená-las, colocando-as de volta ao seu lugar no movimento de criação: é uma espécie de reconstituição do processo de construção da obra. Essa reconstituição se inicia com uma série de etapas cujo objetivo é tornar os documentos de processo legíveis, de maneira que se chegue a um novo e único texto, denominado prototexto.

Definido por Bellemin-Noël como “certa reconstrução dos antecedentes de um texto, estabelecida pelo crítico com o auxílio de um método específico, destinada a ser objeto de uma leitura em continuidade com o dado definitivo” (BELEMIN-NOËL, 1993, p. 141), o termo prototexto foi introduzido, em 1972, por este mesmo autor, para mostrar que a organização dos documentos é resultado de uma elaboração teórico-crítica, o que significa dizer que o prototexto só existe no discurso crítico e, portanto, implica a intervenção do crítico.

Como dissemos, a elaboração do prototexto envolve diversas etapas. Para Biasi (2006), essas etapas são quatro: (i) estabelecimento da documentação; (ii) especificação das peças; (iii) classificação genética; (iv) decifração e transcrição.

A primeira etapa é a reunião da documentação, é o trabalho de inventário e prospecção que junta as peças produzidas na criação da obra. Depois de reunidas, cada parte do material deverá passar por um controle de identificação, de autenticidade, de datação.

Em seguida, o pesquisador classifica cada peça do seu conjunto de documentos por espécie (notas, rascunhos, manuscritos definitivos etc.) e por fase (pré-redacional, redacional, pré-editorial, editorial). Os rascunhos recebem uma atenção especial, visto que representam a essência da gênese, e por isso mesmo a fase seguinte é centrada neles.

A etapa posterior visa tornar mais precisa a classificação feita anteriormente: diferentes versões de um mesmo fragmento são analisadas e comparadas, até que seja possível ordená-las cronologicamente. Então, o geneticista reúne diferentes fragmentos, reconstituindo a ordem do texto definitivo. Os demais documentos, como notas, por exemplo, deverão ser classificados em função de sua utilização nos rascunhos.

A operação de decifração está relacionada à operação de classificação. Nela é feita uma comparação detalhada dos diferentes estados de um mesmo fragmento e, assim, é possível classificá-los uns em relação aos outros; ao mesmo tempo, é a classificação relativa das diferentes versões que torna possível a resolução de problemas de decifração mais complicados. Por fim, o que foi decifrado é transcrito: é na transcrição que a decifração dos documentos é fixada.

Cabe acrescentar que, na investigação feita pelo crítico genético, tudo é importante, tudo é fonte de informação para o pesquisador, e todo documento está necessariamente relacionado a outro. Salles (2008) explica que todo detalhe, por menor que possa parecer, é parte de uma construção intelectual, e, um dia, foi importante para quem o construiu e, dessa forma, será importante, também, para quem o observa. Nessa observação, os significados são construídos apenas quando as relações são estabelecidas, na medida em que, uma obra é uma construção complexa e não uma rede de dados isolados que se esgotam em si mesmos, daí a necessidade de reordenar as operações realizadas na criação da obra, depois de tê-las separado.

Em nossa pesquisa, valemo-nos de facilidades tecnológicas e, por isso, não temos rascunhos e nenhum material manuscrito. Além disso, as gravações de tela feitas com o *OBS Studio* já nos deram acesso à ordem exata em que as operações de escrita e reescrita foram realizadas. A etapa de transcrição, por sua vez, foi fundamental para que pudéssemos compreender o processamento dos textos que nossas escreventes produziram.

Contudo, precisamos salientar que, mesmo com a utilização da tecnologia digital, acompanhar os processos e desvendar os mecanismos de construção de uma obra requer do pesquisador tempo, dedicação e um trabalho minucioso, feito com muito rigor e cuidado. Salles (2008) nos lembra que as especificidades de cada material de observação dão às etapas metodológicas singularidades. Documentos digitais, como os nossos, por exemplo, mudam significativamente os modos de fazer, pois, se por um lado, facilita o processo de organização dos dados, devido às tecnologias disponíveis, por outro, exige a utilização de outros instrumentos auxiliares. Para a autora, o mais importante é o preparo dos documentos para a futura análise genética.

Como vimos anteriormente, para prepararmos os nossos documentos de processo, precisamos adotar algumas estratégias específicas, além da necessidade de utilizar instrumentos auxiliares como computadores, internet e gravador de voz. Por exemplo, embora tivéssemos em nossas mãos as gravações de tela feitas com o *OBS Studio*, com a ordem exata em que as operações de escrita e reescrita aconteceram, foi necessário assistirmos aos vídeos, fazendo anotações para entendermos o processo de criação e, assim, elaborarmos as perguntas feitas às

estudantes depois que escreveram os textos individualmente, ou seja, tivemos que identificar cada episódio de apagamento, de substituição, de troca e de permuta, verificando quando aconteceram, para, depois, descobrirmos porque aconteceram. Ainda, para transcrevermos as gravações, todas com mais de quarenta minutos, recorreremos ao *software* de edição de áudio *Audacity* para alterarmos a velocidade das falas, facilitando, assim, o trabalho de transcrição.

Ademais, é preciso destacar que a Crítica Genética não é simplesmente o registro de informações específicas observadas nos documentos de processo, ou a mera observação curiosa dos documentos, ou a descrição das criações: “O crítico genético procura por explicações para o processo criativo” (SALLES, 2008, p. 68). Dessa forma, o pesquisador é levado, a partir de uma percepção crítico-interpretativa, a escolher um arsenal teórico que lhe permita analisar e interpretar o material. A esse respeito, Salles (2008) ainda declara:

A tarefa do crítico genético parte, portanto, dos documentos para chegar ao processo. A Crítica Genética é uma prática fundamentada numa perspectiva que transforma a obra em processo, o produto em produção. Esse percurso leva, assim, o pesquisador a reencontrar a obra sob uma nova abordagem. Um objeto renovado e singularizado pelo propósito dessa pesquisa implica, forçosamente, mudanças de velhos hábitos de pensamento e procedimentos metodológicos (SALLES, 2008, p. 70).

É nesse momento que a Crítica Genética se abre para a relação com disciplinas diversificadas: é preciso encontrar uma teoria adequada ao objeto de modo geral e às metas específicas do investigador. Em nosso caso, buscamos explicações teóricas na Linguística, notadamente em teorias como texto e textualidade, gêneros discursivos, estilo e enunciação, para interpretarmos nossos dados.

Como vemos, a ponte entre a Linguística e a Crítica Genética nos auxilia na captação, na organização e no tratamento dos dados que temos em mãos, e nos dá acesso a informações reveladoras, às quais não teríamos acesso apenas com os textos considerados prontos pelas escreventes. Entretanto, ainda assim, muitos aspectos dos textos ainda ficam escondidos e, por isso, é preciso que investiguemos pistas e indícios que nos permitam formular hipóteses a respeito deles. É o Paradigma Indiciário que nos dá esse suporte, embora tenha sido pensado para a Literatura e a História da Arte.

O modelo epistemológico proposto pelo historiador italiano Carlo Ginzburg leva em consideração as marcas geralmente imperceptíveis ou negligenciadas em outros procedimentos de análise. É no texto *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*, que Ginzburg (1989 [1939])

retoma o antigo gesto de decifrar pistas, relacionando indícios e, assim, apresenta as bases para o chamado Paradigma Indiciário, definido por Abaurre e colaboradores (1997) como

um modelo epistemológico fundado no detalhe, no “resíduo”, no episódico, no singular, a partir do pressuposto de que, se identificamos a partir de princípios metodológicos previamente definidos, os dados singulares podem ser altamente reveladores daquilo que se busca conhecer (ABAURRE et al., 1997, p. 43-44).

De acordo com Ginzburg (1989 [1939]), no final do século XIX, o modelo surgiu no âmbito das ciências humanas, porém não recebeu a devida atenção. É numa tentativa de se desvencilhar da oposição racionalismo *versus* irracionalismo que ele propõe a análise do paradigma que, embora muito operante, ainda não havia sido teorizado explicitamente.

O autor explica que as raízes desse paradigma são muito antigas e remontam ao início da história da humanidade, quando o homem era um caçador e aprendeu a decifrar as pistas deixadas pelos animais:

ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pelos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas (GINZBURG, 1989 [1939], p. 151).

Para o teórico, a observação indiciária, desde então, nunca foi abandonada.

Ginzburg relata que, entre 1874 e 1876, surgiu na revista alemã *Zeitschrift für bildende Kunst* uma série de artigos sobre a pintura italiana, que propunham um método inédito para a atribuição de quadros antigos e distinção das obras originais das cópias:

é preciso não se basear, como normalmente se faz, em características mais vistosas, portanto, mais facilmente imitáveis, dos quadros [...]. Pelo contrário, é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia (GINZBURG, 1989 [1939], p. 144).

Em outras palavras, o método recomendava averiguar os detalhes considerados desprezíveis e, portanto, não observados pelos imitadores no original e, conseqüentemente, não executados. Mais tarde, descobriu-se que o responsável pela proposta era o italiano Giovanni Morelli, e esta ficou conhecida como método morelliano ou método indiciário de Morelli.

A partir da narrativa sobre Morelli, Ginzburg apresenta uma aproximação entre o método do historiador italiano com os métodos do personagem de Arthur Conan Doyle, Sherlock Holmes, e do fundador da Psicanálise Sigmund Freud. Ao aproximar o método morelliano de Sherlock Holmes, o autor declara: “O conhecedor de arte é comparável ao detetive que descobre o autor do crime (do quadro) baseado em indícios imperceptíveis para a maioria” (GINZBURG, 1989 [1939], p. 145). A respeito de Freud, ele declara que, ainda jovem, o médico foi um dedicado leitor dos ensaios de Morelli e essas leituras podem ter representado “a proposta de um método interpretativo centrado sobre os resíduos marginais, considerados reveladores” (GINZBURG, 1989 [1939], p. 149). A convergência dos procedimentos de Morelli, Holmes e Freud é explicada, então, por Ginzburg da seguinte maneira: “Nos três casos, pistas talvez infinitesimais permitem captar a realidade mais profunda, de outra forma intangível. Pistas: mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli)” (GINZBURG, 1989 [1939], p. 150).

De acordo com o professor, ao emergir, no final no século XIX, o Paradigma Indiciário se opunha à tradição galileana, que se caracterizava, sobretudo, pelo emprego da matemática e do método experimental, deixando de fora casos, situações e documentos individuais. O novo modelo, no entanto, via no elemento individual o fundamento do conhecimento científico e, dessa forma, fugia do rigor dos procedimentos experimentais das ciências exatas e se afastava dos parâmetros de quantificação. Para o autor, “Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1989 [1939], p. 177). Essa ideia, segundo ele, constitui o ponto essencial do paradigma e penetrou nas mais variadas áreas do conhecimento.

Conforme declara Fiad (1997), o Paradigma Indiciário traz para as ciências humanas a possibilidade de prescrutar as minúcias, as marcas individuais presentes nas atividades humanas, entre elas a linguagem, através da análise de pistas, detalhes, sinais. É o que pretendemos fazer nesta pesquisa. Dados processuais como os que possuímos, trazem consigo indícios de um constante trabalho linguístico realizado pelas escreventes, sinais reveladores da relação das estudantes com a linguagem, com os gêneros e com os textos que escrevem, marcas de estilo. Sendo assim, acreditamos que o Paradigma Indiciário nos oferece um suporte fundamental para entendermos e deciframos os nossos dados, pois nos orienta a observar detalhes que, normalmente, seriam desprezados e que podem nos fornecer informações reveladoras.

A Crítica Genética, por seu turno, lida com material que, assim como o nosso, envolve uma série de adições, apagamentos, substituições, trocas, idas e vindas etc. Através da sua metodologia que discute a organização desses dados, a Crítica Genética procura refazer, com o

material que possui (rascunhos, diários, anotações etc.), os diferentes momentos da gênese de uma obra, com a intenção de reconstituí-la e compreender o processo criativo. Logo, ela procura mostrar como as ideias são geradas, são desenvolvidas, são escolhidas, são rejeitadas, são retomadas e são transformadas. Nós, valendo-nos dessa metodologia, conseguimos, assim como o crítico, acompanhar o processo genético, reconstituindo os antecedentes dos textos em análise (resenhas e resumos). Estudos embasados na Crítica Genética passam a incorporar os índices de um processo no intuito de adentrar nos bastidores da criação de um texto. Este é o nosso propósito, pois também procuramos penetrar no processo de elaboração textual, a fim de compreendermos os passos dados, e as escolhas feitas até que marcas de estilo sejam reveladas e até que se chegue aos textos prontos.

Portanto, com o auxílio da Crítica Genética e do Paradigma Indiciário, pudemos organizar melhor os nossos dados e nos atentarmos para pistas antes não consideradas. Dessa forma, foi possível fazer um trabalho mais cuidado para não perdermos de vista elementos fundamentais para respondermos as nossas questões de pesquisa.

7 “O ESTILO É, PELO MENOS, DOIS HOMENS”: A ANÁLISE DOS DADOS

“O estilo é atravessado inteiramente e até o fim pela lei sociológica e, fora dela, ele é uma abstração ruim, uma ficção irreal, e nenhum método ‘funcional-imanente’ é capaz de nos fazer acreditar nela” (Valentin Volóchinov).

Neste capítulo, destrincharemos os nossos dados processuais, refletindo sobre a relação entre estilo e gênero em produções individuais e produções conjuntas, realizadas nos dois gêneros discursivos propostos: resumo e resenha.

Para que possamos encontrar respostas às nossas perguntas de pesquisa de maneira mais clara e produtiva, discutiremos, primeiramente, os dados da dupla 1, Catarina e Nise, e, em seguida, os dados da dupla 2, Maria Rosa e Cecília; e, uma vez que pretendemos identificar marcas do estilo individual de cada sujeito, para, depois, verificarmos se essas marcas aparecem, também, nos textos produzidos em dupla, examinaremos as produções individuais das componentes de cada dupla separadamente, e, a seguir, observaremos como seus estilos se convergem ao escreverem juntas.

Em se tratando dos gêneros dentro dos quais as nossas colaboradoras trabalharam, as discussões sobre eles não serão separadas: discorreremos sobre a relação das escreventes com a resenha e com o resumo paralelamente, comparado seus conhecimentos e estratégias para apreender cada gênero, identificando o que foi diferente e problematizando essas diferenças.

Lembremos que os textos foram produzidos a partir dos seguintes textos-base: *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector foi alvo das resenhas produzidas individualmente e *Raiva de Monteiro Lobato*, vídeo de Mario Sergio Cortella, foi resenhado em duplas; *Chaves é melhor do que Friends*, de Ademir Luiz, foi a base para os resumos escritos de maneira individual e *É verdade que Friends é uma cópia de série com seis amigos negros de Nova York?*, de João da Paz, foi resumido por Catarina e Nise & Maria Rosa e Cecília.

7.1 Produções individuais: o estilo de Catarina

Vejamos, primeiramente, a resenha acadêmica elaborada por Catarina, tarefa para a qual dispôs cerca de uma hora e trinta e três minutos.

LISPECTOR, Clarice. *Felicidade Clandestina*. In: LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina**: contos. Rio de Janeiro: Rocco, 1998, p. 6-8.

Clarice Lispector, de origem ucraniana e naturalizada brasileira, é considerada uma das escritoras mais importantes do século XX. Sua obra é composta por contos, ensaios, romances, e para além da escrita direcionada aos adultos, Lispector também se propôs a escrever livros infantis e toda a sua literatura é genial. A maneira como a autora aborda questões sociais, como a desigualdade econômica e o machismo estrutural, por exemplo, é de uma maestria tamanha.

O conto “Felicidade Clandestina” está inserido no livro também intitulado “Felicidade Clandestina”, o qual se trata de uma coletânea que reúne vinte e cinco contos distintos e sua primeira edição data de 1971.

No conto em questão, curiosamente, as personagens não são nomeadas. Mas, a trajetória que a narradora percorre, nos faz compreender a história. O início do conto trata-se da descrição da narradora (que também é personagem) acerca da sua arquirrival, a qual é, esteticamente, completamente diferente das outras colegas e, além disso, tem um diferencial: seu pai é dono de uma livraria.

A narradora é ressentida pelo fato de sua colega ter acesso a tantos livros e não os aproveitar. E, também, por não ter o cuidado de presentear, mesmo que fosse com os livros mais baratinhos, suas colegas. Ao invés disso, escolhia os cartões postais da própria cidade em que elas viviam, qual seja: Recife, e escrevia palavras aleatórias como “saudades”.

A forma como a narrativa é conduzida, nos faz pensar que a razão de a criança que tem acesso aos livros ser “cruel” com as outras decorre do fato de ela se sentir excluída, diminuída, talvez por estar fora do padrão de beleza, mas não justifica seu comportamento. A criança considerada sádica, fazia a narradora personagem sentir-se humilhada, ao passo que ela implorava que lhe emprestasse os livros que tampouco a criança lia. Mas, por sua vez, a filha do dono da livraria brincava com os sentimentos da colega e sempre inventava uma desculpa para não lhe emprestar os livros.

Apesar de sempre achar que a colega lhe emprestaria o livro, isso não ocorria. Essa passagem nos faz pensar no conceito ilusório da felicidade, quando imaginamos que precisamos de tal coisa para sermos felizes, mas, na verdade, não está, ali, a razão da nossa alegria. Vivemos em busca de algo que nos traga a felicidade, talvez, inclusive, essa busca incessante nos faça passar despercebidos pela felicidade que vem dos microssegundos.

Apesar de se entristecer por ter ido diversas vezes à casa da filha do dono da livraria, a menina sempre saía de lá andando/pulando, na esperança de que o dia seguinte viria e ela teria uma nova oportunidade; seu amor pelo mundo não se esvaía.

Certa feita, a mãe da criança manipuladora percebeu a movimentação e questionou o que estava ocorrendo. Ao descobrir as intenções de sua filha, que faltava com a verdade, diariamente, com sua colega, a mãe entregou o tão desejado livro “As reinações de Narizinho”, de Monteiro Lobato, para a sonhadora criança e disse-lhe que poderia ficar o tempo que fosse necessário com a obra. A felicidade da menina foi tamanha, mas ponderou a dor da mãe ao perceber a filha que tinha.

Contrariamente ao que se pode pensar, a menina que ansiava pelo livro não chegou em casa e o devorou, “ela fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter”. Consciente de que a felicidade é clandestina, criava diversas dificuldades e demorava muito para se permitir o prazer da leitura. Era como se, naquele momento, ter o livro em mãos fosse mais importante do que lê-lo. Nesse ponto, reflete Lispector, “Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com seu amante”.

Forte, impactante, esse conto é indicado para todos os amantes da literatura e nos faz tanto refletir quanto pensar criticamente acerca da noção de posse, de prazer, de poder, da maldade do outro, das desigualdades sociais e das carências do ser humano.

Agora, vamos ver o resumo escolar/acadêmico escrito pela estudante em aproximadamente uma hora e cinquenta e quatro minutos.

LUIZ, Ademir. **Chaves é melhor do que Friends**. Disponível em: <https://www.revistabula.com/26079-Chaves-e-melhor-do-que-Friends/> Acesso em: 09 de agosto de 2020.

Ademir Luiz é autor da Revista Bula, a qual versa sobre jornalismo cultural. Em um de seus textos, postado na seção *Ideias*, no dia 25 de setembro de 2019, intitulado “Chaves é melhor do que Friends”, o escritor levanta uma questão polêmica – haja vista que, teoricamente, a juventude é fã de *Friends* – e, para tanto, assinala oito verdades as quais provam que a série mexicana é melhor do que a nova-iorquina.

Para desenvolver a afirmação de que “Chaves é melhor do que Friends”, Luiz (2019) apresenta ao leitor o conceito de “meme”, alegando que o tornar-se meme faz de algo uma verdade ímpar, apesar de ser incômoda para alguns, de preferirem ignorá-la, condená-la ou até ridicularizá-la. Após essa definição, o jornalista apresenta a origem do meme que intitula seu texto e assevera que a frase em questão apareceu em uma foto de um muro pichado.

Para além disso, Luiz (2019) assinala que muitas pessoas compartilharam a foto com a seguinte legenda: “trago verdades”. Nesse ínterim, o escritor pontua que o uso dessa expressão é equivalente a dizer: “não leve a sério, estou zoando”. Então, com esse uso, é permitido tecer um comentário polêmico se isentando da hostilização virtual, conforme o autor. Mas, apesar do tom de brincadeira amenizar o impacto da polêmica, ela foi lançada.

Assim sendo, o jornalista postula as “oito verdades” que, segundo ele, provam a afirmação de que “Chaves é melhor do que Friends” e reforça que o número escolhido é oito, mesmo, o número do apartamento “onde morava o Chavinho”. Vejamos, então, os argumentos do autor. *Primeiro*: *Chaves* é atemporal, enquanto *Friends* é datado. Ao passo que o primeiro possui uma estética anacrônica, o segundo possui uma estética “Verão 90” e, nas palavras de Luiz (2019), trata-se de “uma ‘contemporaneidade’ ultrapassada”.

Segundo: o autor alega que o humor produzido por *Chaves* é universal, em oposição, parte do humor de *Friends* se perde na tradução. Isso posto, perde-se muitas nuances e sutilezas dos diálogos, gírias, jargões, caso você não tenha sido um jovem adulto nova-iorquino da década de 1990.

O *terceiro* argumento utilizado pelo jornalista para enaltecer *Chaves* em detrimento de *Friends* diz respeito à carreira dos atores e atrizes que assumiram personagens nas respectivas séries no que concerne à versatilidade. O autor pontua que o elenco da série mexicana se destacou em diversos papéis de cunhos distintos, diferentemente do elenco da série nova-iorquina.

A *quarta* verdade anunciada por Luiz (2019) trata-se das “tretas” de bastidores, as quais, segundo o autor, são muito mais interessantes em *Chaves* do que em *Friends*. Nesse sentido, o autor lista tópicos polêmicos, como o fato de o Quico ter namorado a Dona Florinda antes de ela se casar com o *Chaves*, ou o caso de o *Chaves* ter processado a Chiquinha por estar se apresentando com sua criação. Ademais, o autor aduz que, em *Friends*, o mais interessante que acontecia era o elenco pedir mais dinheiro para os produtores e, por fim, eles aceitarem.

A *quinta* verdade pontuada pelo autor para comprovar que *Chaves* é melhor do que *Friends* refere-se às lendas urbanas disseminadas acerca da série mexicana, como o boato de que todo o elenco da série havia morrido em um acidente de avião, ou que o cenário da série era mal assombrado, por exemplo. Já sobre *Friends*, o autor assinala que não conhece nenhuma lenda urbana e ainda sugere que, caso alguém conheça, escreva nos comentários de seu texto.

O *sexto* argumento do jornalista é que os personagens de *Chaves* são muito mais icônicos que os de *Friends* e, para justificar tal afirmação, o autor aduz que há muitas camisetas com a turma do *Chaves*, inclusive, o personagem do Seu Madruga “é praticamente o novo Che Guevara”. Além disso, Luiz (2019) instiga seus leitores a perguntarem para suas avós se elas conhecem as seguintes personagens: Phoebe e a Bruxa do 71 e alega: “Vamos ver qual personagem ela conhece”.

A *sétima* verdade pontuada por Luiz (2019) para defender que “*Chaves* é melhor do que *Friends*” implica nas participações especiais realizadas em ambas as séries. Pois, segundo o autor, apesar de em *Friends* ter havido participações de celebridades como Brad Pitt e Júlia Roberts, por exemplo, a cena não passou de um mero detalhe em suas carreiras. Enquanto que, Héctor Bonilla, por sua vez, mesmo tendo atuado em inúmeras novelas mexicanas, foi imortalizado pelos poucos minutos que atuou na vila do *Chaves*, conforme assinala o jornalista.

O *oitavo* argumento que eleva *Chaves* em comparação com *Friends* é que, segundo o escritor, os temas tratados na série mexicana são muito mais sérios e profundos do que os de *Friends*. E, para embasar sua alegação, o autor cita Aristófanes, segundo o qual “o tom humorístico pode e deve ser usado para tratar e denunciar as maiores mazelas da humanidade”. Assim sendo, em *Chaves*, observa-se o abandono infantil, o desemprego, a solidão na velhice, o bullying, a crise na educação dentre muitos outros temas. Paralelamente a isso, o que nota-se em *Friends*, conforme o jornalista, é a vida burguesa de jovens adultos viciados em cafeína, seus problemas amorosos e pessoais. Então, com isso, o autor finaliza seu texto questionando se, depois do exposto, é isso mesmo que se está querendo defender – no caso, *Friends*.

Dessarte, Luiz (2019) aduz: “reconheça amigo, o cafezinho caseiro da Dona Florinda é mais saboroso que o servido no Central Perk”.

A partir daqui, nossos olhares se voltam para os dados processuais. São eles que nos apontarão as marcas do estilo individual que virão a aparecer nas versões finais dos textos.

Inicialmente, para realizar as suas produções, Catarina faz uma leitura atenta dos textos-base, fazendo marcações de alguns trechos e escrevendo comentários sobre eles. Durante a produção da resenha, essas marcações e comentários foram feitos com lápis, no texto impresso; já na produção do resumo, a estudante utilizou as ferramentas “realçar texto” e “adicionar nota autoadesiva” do *software* utilizado para visualizar arquivos em PDF *Adobe Acrobat Reader*, uma vez que tinha em mãos apenas o arquivo digital, devido às mudanças metodológicas ocasionadas pela pandemia da COVID- 19. Essas marcações e comentários são, para nós, indícios reveladores das estratégias utilizadas pela escrevente ao produzir seus textos.

Ao ser questionada a respeito dessa estratégia, Catarina nos disse o seguinte:

Entrevista sobre a resenha	Entrevista sobre o resumo
Pesquisadora: Você escreve “E, também, por não ter o cuidado de presentear, mesmo que fosse com os livros mais baratinhos, suas colegas. Ao invés disso, escolhia os cartões postais da própria cidade em que elas viviam, qual seja: Recife, e escrevia palavras aleatórias como ‘saude’” sem fazer quase nenhuma mudança. Ao escrever essa parte, você já tinha toda ela em mente? O que você pensou para elaborá-la? Catarina: Já. Já tinha isso em mente, porque, no texto-base, eu já tinha analisado isso... Os indícios do meu esquema, né? Tá ali naquela folha. Então, as palavras aleatórias... que eu considero aleatórias, né? Foram riscadas. Pesquisador: Você formula a ideia na medida em que lê o texto... Catarina: Isso. Exatamente. Exatamente.	Pesquisadora: Qual era a tua intenção ao marcar trechos do texto e fazer comentários sobre eles? Catarina: Então... nós, estudantes de Letras (risos), temos uma noção de que esquematizar o texto é importante, né, e a gente ganha tempo com isso. Por exemplo, se eu já anotei, lá no primeiro parágrafo, a ideia que sintetiza ele, eu não preciso voltar e reler tudo aquilo novamente. Eu posso ver a anotação que eu fiz, e isso vai guiar, de uma maneira ou de outra, o meu [texto].

Convém mencionar que, em depoimento, a estudante afirmou que ter o texto-base em mãos facilitou a “montagem” do seu esquema de texto, mas que, pelo fato de poder fazer essa esquematização de maneira semelhante com os recursos do *Adobe*, não houve impacto negativo na utilização do texto em arquivo digital.

Embora as etapas de escritura realizadas durante a produção de um texto não sejam o foco desta tese, precisamos destacar esse momento inicial das produções, uma vez que, mesmo não tendo começado, efetivamente, a redigir os textos, Catarina faz um planejamento do que viria a colocar neles. De acordo com Flower e Hayes (1981) e Prado (2019), no processo de planejamento, o indivíduo cria uma representação mental do que será utilizado na escrita; em outros termos, o escritor idealiza o plano geral do texto, que dirige sua orientação interna, antes de ele ser transformado em unidades linguísticas (KOCH, 2013; PRADO, 2019).

Vale ressaltar que essa representação mental, esse plano geral não é necessariamente verbal, mas deverá ser transformado em palavras. Nos casos que analisamos, por exemplo, há tanto representações verbais, em forma de comentários, quanto não verbais, em forma de sublinhados e destaques, além das representações mentais ainda mais abstratas. Além disso, apesar de fundamental no início da produção textual, não é esse o único momento em que o planejamento acontece, pois, conforme observam Flower e Hayes (1981) e Prado (2019), as etapas presentes no processamento da escrita não são lineares e estanques, e podem acontecer a qualquer momento da produção.

Depois de ler *Felicidade clandestina*, Catarina escreve a referência completa do texto-base, antes mesmo de começar, de fato, a redação da resenha. A estudante também faz o registro da referência completa de *Chaves é melhor do que Friends*, dessa vez, em um momento de revisão (discutiremos mais a respeito na seção seguinte) do resumo que produziu. O fato de os textos da nossa colaboradora serem precedidos das suas respectivas referências chamou a nossa atenção, uma vez que o mesmo não aconteceu com os textos das outras participantes da pesquisa, como veremos. Dessa forma, perguntamos à escrevente o que a levou a fazer tais registros. Vejamos o que ela nos respondeu, em dois momentos distintos:

Entrevista sobre a resenha	Entrevista sobre o resumo
Pesquisadora: A primeira coisa que você faz, quando começa a sua produção, é registrar a referência completa do conto a ser resenhado. Qual a importância desse registro? Era, de fato, necessário fazê-lo? Catarina: Levando em consideração a estrutura do gênero resenha, é a primeira coisa que, na minha opinião, eu devo fazer. Claro que eu poderia ter colocado a referência no fim da resenha, mas a referência, ela não podia faltar, até porque é necessário sinalizar qual é o texto que está sendo resenhado né?	Pesquisadora: Você decide pesquisar o texto-fonte na internet, com a intenção de anotar sua referência completa, antes do resumo propriamente dito. Por que era importante colocar a referência do texto? Você costuma fazer isso? Catarina: Eu acho importante. Como eu já disse no início da nossa entrevista, né, porque a pessoa que vai ler o meu resumo, além de ela precisar saber todas as informações do texto, é importante que ela tenha a referência do texto, caso ela queira consultá-lo, né?

Como vemos, nos dois momentos, Catarina destaca a importância de colocar a referência do texto-base. Para ela, independentemente do local em que aparece, a referência indica a fonte do que está sendo dito e orienta o leitor que deseja consultá-la. Ao falar da referência na resenha, a estudante afirma que é a primeira coisa que se deve fazer, considerando a estrutura do gênero; entretanto, não encontramos registros teóricos que revelem essa característica do gênero resenha: como vimos, no capítulo 5, os autores mencionam a necessidade de apresentar aspectos referenciais da obra-fonte (como autoria e ano de publicação, por exemplo) no corpo do texto que está sendo escrito, o que geralmente acontece no parágrafo inicial, mas nenhum deles sinaliza a inserção da referência completa antecedendo o texto; apenas a NBR 6028, de 2021, determina que as resenhas “devem ser precedidas pela referência, quando forem publicadas separadamente do documento ou objeto” (ABNT, 2021, p. 03), e, na ocasião em que Catarina elaborou sua resenha, a normativa como tal ainda não havia sido publicada. Vale salientar que a resolução já era indicada para resumos na versão de 2003 da normativa, mas, ainda assim, manuais de escrita de gêneros acadêmicos aos quais tivemos

acesso não indicam esse registro como obrigatório. Diante dessas observações, perguntamos: O registro da referência do texto-base seria um indício do estilo individual de Catarina? Outras declarações da estudante a esse respeito podem nos ajudar a responder essa questão. Por exemplo, durante a produção do resumo, ao decidir que iria colocar a referência antes do texto, Catarina comenta: “Acho que é dispensável né? Mas, enfim...”. Perguntamos, então, se, de fato, ela achava que a referência poderia ser dispensada, e a escrevente nos respondeu o seguinte:

Entrevista sobre o resumo
Catarina: Eu acho que isso diz respeito, também, a uma coisa que a gente não concorda, mas que a gente faz, que é se comparar. Porque, quando a gente fez a resenha, eu ouvi de colegas minhas, que também são sujeitas de pesquisa, que nem colocaram. Tipo assim “ah, eu nem coloquei isso”. Elas consideraram isso dispensável. [...] E eu considero importante. Eu considero importante. Porque é isso... Em outro momento da vida a gente pode querer ter acesso a esse texto. A pessoa que tá lendo o meu resumo pode querer ter acesso ao texto fonte, e assim fica muito mais simples. Ele copia e cola.

As assertivas da estudante nos levaram a uma conclusão: ela escolheu registrar as referências dos textos-base não porque a ABNT assim orienta, ou porque tenha aprendido assim em aulas ou manuais, mas porque ela própria considera importante, levando em consideração o seu potencial leitor. De acordo com Bakhtin (2011 [1961-1962]) e Volóchinov (2019 [1926]), o estilo é construído na relação autor-personagem-ouvinte (leitor). Nessa relação, o autor faz escolhas tendo sempre em conta o ouvinte (leitor). Vale lembrar que, na produção do resumo, a inserção da referência foi feita em um momento de revisão, demonstrando que, mesmo avançando no processo de elaboração do seu texto, a escrevente se preocupou em retornar ao início para fazer o registro. Poderíamos dizer, então, que a estrutura composicional e o estilo dos gêneros resenha e resumo se cruzam com o estilo individual de Catarina, visto que a escolha da estudante por registrar as referências das obras é construída, tanto considerando as exigências dos gêneros quanto a sua relação com o seu potencial leitor e com o próprio texto que está elaborando.

Adiante, alguns posicionamentos ideológicos de Catarina são evidenciados em diferentes momentos. Conforme vimos no capítulo 3, para o Círculo de Bakhtin o conteúdo ideológico é inerente à linguagem, dado que ela se realiza apenas em um contexto sócio-históricos reais. Observemos, primeiro, os dados da resenha:

Entrevista sobre a resenha
Pesquisadora: Você escreve que Clarice Lispector aborda, em sua obra, questões sociais como a luta das mulheres, mas muda para “machismo estrutural” e acrescenta “desigualdade

econômica”. Por que “machismo estrutural” era uma opção melhor? E por que acrescentar “desigualdade econômica”?

Catarina: “Machismo estrutural” é melhor porque... Qual era a primeira opção?

Pesquisadora: Era “luta das mulheres”.

Catarina: “Luta das mulheres”... Porque, especificamente, naquele momento, a Clarice não estava... como hoje, como atualmente a gente levanta uma bandeira feminista e exalta a questão... Não era essa a intenção naquele momento. Ela denunciava, a partir da sua obra, o machismo estrutural. Por exemplo, na obra “Uma galinha”, ela pontua o quanto a mulher, ela estava ali fadada à reprodução né? A mulher era vista apenas como a pessoa que vai trazer uma criança ao mundo... E todas essas questões... Como ela não tinha liberdade, então, a Clarice, ela vai denunciar, na obra dela, esse machismo estrutural e não, especificamente, mostrar a luta das mulheres.

Pesquisadora: E por que você acrescentou “desigualdade econômica”?

Catarina: Porque nesse conto específico, “Felicidade clandestina”, o quanto a... Como as personagens não têm nome né? A moça que gostaria de ter os livros, ela sofre por não ter acesso a eles, enquanto a outra, que é filha do dono da livraria, tampouco se importa. Então, a gente percebe essa marcação social e econômica.

Pesquisadora: Você escreve “decorre do fato de ela se sentir excluída, diminuída, feia”, mas apaga “feia” imediatamente e escreve “talvez por estar fora do padrão de beleza”. Por que “fora do padrão de beleza” se encaixava melhor na sua opinião?

Catarina: Porque o bonito e o feio, ele é instituído socialmente né? E ele é muito relativo. Então, não é adequado a gente rotular alguém como bonito ou feio. Até porque, quando a gente para pra se policiar, pra perceber, o que a gente costuma achar bonito é o padrão, porque isso tá posto na sociedade vigente. Então, é um processo, é uma desconstrução diária, inclusive pra ‘gente que tá na militância, né? Ainda bem que imediatamente eu apaguei o “feia”.

Podemos observar, nos dados acima, que, ao ser indagada sobre algumas escolhas que fez durante a produção da resenha, Catarina aponta, pelo menos, três aspectos de cunho social: o feminismo e o machismo estrutural, a desigualdade social, de um ponto de vista econômico, e a imposição de um padrão de beleza.

De acordo com Volóchinov (2019a [1930]), o estilo é, acima de tudo, “um sistema dinâmico de *signos* valorativos, uma formação *ideológica*, que surge no processo de uma comunicação social específica” (VOLÓCHINOV, 2019a [1930], p. 212, destaques do autor). Além disso, para o autor, a avaliação social determina a escolha e a ordem do material verbal. No caso dos dados que ora apresentamos, vemos, por exemplo, que a estudante opta por utilizar “machismo estrutural” ao invés de utilizar “luta das mulheres”. A escrevente entende que Clarice Lispector não tratava diretamente da luta das mulheres em seus textos, pois sua intenção não era defender a causa feminista, mas denunciar o machismo incutido na sociedade por meio da cultura, da educação, do entretenimento etc., fazendo com que alguns pensamentos que classificam e hierarquizam homens e mulheres sejam consolidados socialmente.

Além disso, Catarina acrescenta “desigualdade econômica” em seu texto, afirmando que, embora as personagens do texto-base não tivessem nomes, a descrição que Lispector faz de cada uma delas deixa clara uma “marcação social e econômica”. Ainda, a estudante substitui a palavra “feia” pelo termo “fora do padrão de beleza”, pois, para ela, a beleza é relativa, e o que nós costumamos achar bonito é o que a sociedade impõe como padrão, ou seja, normas estéticas que indicam como (não) deve ser o corpo e a aparência das pessoas. O pensamento da participante da pesquisa coaduna com discussões que, cada vez mais, vêm tomando espaço, sobretudo nas mídias sociais, defendendo a importância de pensar um conceito de beleza mais diversificado e inclusivo.

Todas essas reflexões feitas pela escrevente foram desenvolvidas a partir das suas próprias vivências e relações sociais e, ainda que individuais, são marcadas por fatos sociais e ideológicos (VOLÓCHINOV, 2018 [1929]). Essas considerações resultam em construções linguísticas bem específicas que, para nós, revelam indícios de um estilo individual. Ao escolher utilizar “machismo estrutural”, “desigualdade econômica” e “fora do padrão de beleza”, a estudante demonstra atitudes valorativas em relação ao que está lendo e escrevendo.

Se levássemos em conta o que Aristóteles (2011) postula a respeito do estilo, poder-se-ia dizer que as escolhas de Catarina revelam um *bom estilo*, dado, primeiro, o correto emprego da língua, que para o filósofo grego, é o fundamento do estilo, além da substituição de termos por outros mais expressivos, como “fora do padrão de beleza” no lugar de “feia”, e da adequação ao assunto e da clareza. Entretanto, como vimos, a estudante faz suas escolhas linguísticas baseada não em normas, nem na intenção de se afastar do que é comum, causando encanto, mas tendo em conta o gênero resenha, o texto-base e as suas próprias vivências.

Agora, vejamos posicionamentos ideológicos de Catarina na construção do resumo:

Entrevista sobre o resumo

Pesquisadora: Maravilha! Em um dos teus comentários, você observa: “acho que *Chaves* ficou por 33 anos na tv aberta. Conferir”. Qual a importância dessa informação para o texto que você viria a escrever?

Catarina: E aí, eu vi essa notícia, que, depois de 33 anos no ar, *Chaves* tinha saído da tv aberta. Foi uma coisa, assim, aquele tipo de coisa que a gente passa os olhos, né? E aí, eu falei “Nossa! Interessante! Isso seria um bom argumento pra coadunar com o pensamento do autor”... Né? De que *Chaves* é melhor do que *Friends*. Até porque várias décadas aí no ar... Apesar de *Friends* ser da década de 90 também, né? Mas, por estar na TV aberta, por ter essa relevância social, por falar de temáticas tão importantes, seria interessante trazer essa informação. Mas, ao mesmo tempo, a gente lembra que a estrutura retórica básica do gênero resumo não permite que nós escreventes nos coloquemos na situação. Então, depois eu falei: “Não, mas eu não posso dizer isso porque não é resenha. Eu não tenho que trazer coisas que estão fora do texto pra dizer isso”.

Pesquisadora: Você gostou do texto? Concorde com o autor?

Catarina: Então... Do ponto de vista argumentativo, eu concordo com o autor, mas não de acordo com o sentido sentimental que ele atribui, sabe? Por exemplo, tem oito motivos por que o número oito era o número da casa do Chavinho. Nesse momento que ele fala Chavinho, ele demonstra certa afetividade. Então, assim, concordo da importância de *Chaves*. Concorde, sim, com ele, que *Chaves* é muito mais interessante do que *Friends*. Tentei assistir *Friends*, em dois momentos da minha vida. Não tive saco. E aí... Inclusive, sou do time *How I met your mother* (risos). Mas é isso, assim, né, apesar de não ter tido uma relação afetiva mesmo com *Chaves* durante a minha vida [...]. Mas concordo, principalmente no fim do texto, né, que ele mostra todas as questões sociais que *Chaves* consegue transmitir de uma forma sutil, né, todas essas problemáticas, enquanto *Friends* é uma coisa tão trivial, o mesmo sempre.

Pesquisadora: Gostaria de fazer mais algum comentário a respeito da produção do resumo?

Catarina: Acho que não.

Pesquisadora: O texto fonte foi... Você achou o que do texto fonte?

Catarina: Eu achei divertido e achei necessário também, o último parágrafo principalmente, né?

Pesquisadora: O oitavo ponto, né?

Catarina: É. Exatamente. O oitavo ponto. O oitavo ponto, ele foi, assim, um divisor de águas na minha leitura, porque eu tava levando aquilo de uma forma muito trivial, assim, tipo “ah, ok, não gosto de *Chaves* nem de *Friends* e esse cara tá dizendo que *Chaves* é melhor que *Friends*” (risos). Beleza. Mas, no momento em que ele destaca os problemas sociais que são levantados na série mexicana, ele realmente, consegue me ganhar.

Como vemos, a estudante menciona a relevância social do seriado *Chaves*, por tratar de problemáticas importantes de maneira sutil, através do humor. Entretanto, diferentemente do que acontece na resenha, as observações feitas por Catarina não aparecem no resumo considerado pronto. Na entrevista, a escrevente nos explicou que gostaria de tratar dos aspectos sociais presentes no seriado mexicano, mas não o fez porque “a estrutura básica do gênero resumo não permite que nós escreventes nos coloquemos na situação”, e, portanto, ela não poderia “trazer coisas que estão fora do texto”. Mas o fato é que, tanto na resenha quanto no resumo, a nossa colaboradora demonstra familiaridade com as pautas sociais, admitindo, inclusive, fazer parte de uma militância e levantar a bandeira do feminismo.

Nesse sentido, vale ressaltar que, como dissemos anteriormente, o estilo, além de social, histórico, cultural e ideológico é, também, cognitivo. Podemos observar que, no momento em que faz as suas escolhas, a estudante mobiliza uma série de estratégias cognitivas, ou “estratégias de uso do conhecimento” (KOCH, 2013, p. 35, destaques da autora), tendo em conta que ela se vale de conhecimentos adquiridos em suas vivências para dizer, por exemplo, que é inadequado dizer que alguém é feio, ou para perceber nuances de problemáticas sociais no seriado infantil e humorístico *Chaves*.

Ademais, as considerações de Catarina sobre a importância de tratar de causas sociais são reiteradas como marcas de estilo individual quando a estudante pensa em mencioná-las em seu resumo, o que não faz apenas devido ao estilo do gênero, como já dissemos anteriormente e ainda veremos adiante. Essa característica de rigidez do gênero resumo, bem como a de outros gêneros acadêmicos, será retomada em diversos outros momentos pela escrevente, enquanto ela dá continuidade às suas produções, nos lembrando das afirmações de Bakhtin (2016 [1952-1953]) a respeito das formas mais rígidas e das formas mais livres dos gêneros do discurso.

De acordo com o que discutimos no capítulo 5, uma resenha e um resumo acadêmicos exigem ações muito semelhantes, como manter-se fiel às informações do texto-base, selecionar as ideias básicas, mencionar o autor e atribuir-lhe ações. Entretanto, na resenha, são incluídos elementos avaliativos, além de ser possível mencionar outras obras; ao passo que, no resumo, não é possível extrapolar os limites do texto-base, inserindo informações externas a ele, nem pode haver a opinião de quem está resumindo. Vejamos, a seguir, dados que trazem diversas informações do que, para a estudante, é necessário ter em uma resenha e em um resumo:

Entrevista sobre a resenha	
Pesquisadora:	Você relê o que escreveu no segundo parágrafo e acrescenta o ano de publicação da primeira edição do livro do qual o conto faz parte. Essa informação era importante?
Catarina:	Sim. A informação me parecia importante porque, na resenha, a gente precisa apresentar a obra, né? O gênero pede que a gente apresente a obra. Então, é importante que a gente registre qual o ano de publicação. E, maravilha que, na referência do texto-base pra resenha, tinha esse ano de publicação
Pesquisadora:	Em determinado momento, você comenta “Que desafio resenhar um conto!”. Você estava sentindo dificuldade para produzir a resenha? Por que resenhar um conto era um desafio para você?
Catarina:	Nossa! É um desafio gigantesco. Porque, na academia, nós estamos acostumados a resenhar artigos, né? Nunca resenhei uma obra literária. Já fiz análise literária, mas nunca uma resenha de uma obra literária, de um texto, de um conto, de nada. Então, eu fiquei assim sem saber como agir, como fazer.
Pesquisadora:	Que tem uma estrutura mais livre, né?
Catarina:	Isso. Exatamente. E a gente tá tão acostumado à rigidez dos textos acadêmicos que pensar em resenhar uma obra literária foi muito desafiador... Principalmente pelo fato de que a gente precisa, na resenha, trazer um argumento de autoridade, isso e aquilo... E como fazer isso em um texto literário?
	[...]
Pesquisadora:	Você utiliza dois parágrafos para descrever uma das personagens e falar dos sentimentos da narradora em relação a ela. Essas informações eram importantes para o texto? Porque você não conta a história toda nesses dois parágrafos. Você chama a atenção para esses sentimentos e as posturas das personagens.
Catarina:	É... Acho que essa foi a minha percepção. Porque eu entendo que, a partir da estrutura do gênero resenha, para além de apresentar a obra, apresentar a autora, a gente

precisa fazer um resuminho. Então, esses parágrafos foram o resumo que eu fiz acerca da obra. Então, certamente, foi o que eu selecionei como importante, né?

[...]

Pesquisadora: No seu quinto parágrafo, você faz uma mescla de narração e argumentação: você fala da história do conto, utilizando elementos problematizadores. Por que você faz isso?

Catarina: Porque a estrutura do gênero resenha pede que nós avaliemos a obra... Antes de avaliar, que a gente se posicione criticamente né? Como, nesse momento, eu não tinha o argumento de autoridade, eu me coloquei na obra.

Primeiramente, no que diz respeito ao gênero resenha, Catarina afirma que “o gênero pede que a gente apresente a obra”, o que seria, conforme Motta-Roth (1995), introduzir o livro (a obra), ou, segundo Araújo (1996), estabelecer o campo da obra, ou, ainda, consoante Vieira e Faraco (2019), situar a obra contextualmente. Nesse movimento de apresentar a obra, estão incluídas, por exemplo, além do título da obra, seu tema e propósito, informações sobre os autores, meios de divulgação e/ou publicação etc. Em seguida, a estudante afirma que, além de apresentar a obra, é preciso “fazer um resuminho”, selecionando pontos importantes. “Fazer um resuminho” corresponde a sumarizar o conteúdo da obra que está sendo resenhada (MOTTA-ROTH, 1995; ARAÚJO, 1996; VIEIRA; FARACO, 2019). Ainda, a escrevente declara que o gênero resenha “pede que avaliemos a obra” e que “a gente se posicione criticamente”. A avaliação da obra e o posicionamento crítico são os grandes diferenciais da resenha em relação ao resumo. Em sua descrição esquemática da organização retórica de resenhas acadêmicas, Motta-Roth (1995) elenca dois *moves* em que a ação de avaliar é realizada: no *move* 3, avalia-se partes específicas da obra e, no *move* 4, faz-se uma avaliação final da obra, recomendando-a ou não. Vale lembrar que esses *moves* podem variar, a depender do que está sendo resenhado, da área do conhecimento em que está inserida e do estilo do resenhista: Catarina, por exemplo, se posiciona em diversos momentos do texto, e avalia o texto-base através de adjetivos colocados ao longo do texto e com uma avaliação mais direta ao final, conforme vimos anteriormente e ainda veremos adiante.

Cabe mencionar, ainda, que, para a participante da pesquisa, não foi tão simples elaborar uma resenha de um texto literário devido ao costume de lidar com gêneros acadêmicos, como o artigo, por exemplo. Ela declara: “a gente tá tão acostumado à rigidez dos textos acadêmicos que pensar em resenhar uma obra literária foi muito desafiador”. Lemos em Bakhtin (2016 [1952-1953]) que alguns gêneros possuem formas mais padronizadas e estanques, como os gêneros jurídicos, por exemplo, e outros gêneros possuem formas mais flexíveis, a exemplo dos gêneros literários, como o conto de Clarice Lispector que estava sendo resenhado. A declaração de Catarina a respeito da rigidez dos textos acadêmicos está em conformidade com o

pensamento de Fischer (2007) que declara que a linguagem que circula na esfera acadêmica é advinda da esfera científica e esta é a linguagem presente nos gêneros acadêmicos, principalmente nos gêneros escritos. A linguagem acadêmico-científica é, essencialmente formal e padronizada, conforme requerem as situações das duas esferas, conseqüentemente, os gêneros são formais e tendem possuir uma estrutura padronizada, uma vez que, consoante Bakhtin (2016 [1952-1953]) é a esfera que elabora os gêneros de acordo com as suas finalidades e condições específicas.

Em se tratando do gênero resumo, a estudante declara que é mais padronizado e “não permite entradas individuais”, que é preciso se manter preso ao que o autor do texto-base disse, e não é possível “ficar divagando e trazendo experiências pessoais”. Observemos:

Entrevista sobre o resumo

Pesquisadora: Começa a escrever teu texto: “Ademir Luiz é autor da revista Bula, a qual versa sobre jornalismo cultural. Em um de seus textos, postado na seção Ideias, intitula-se ‘*Chaves* é melhor do que *Friends*’”. Você volta um pouquinho e acrescenta “no dia 25 de setembro de 2019”. Qual a importância de colocar, no resumo, a data de publicação do texto?

Catarina: Então... Acho que, quando você vai resumir um texto, é importante que o seu leitor tenha conhecimento de todas as informações possíveis acerca daquele texto, né? Então, dizer o ano em que aquilo foi escrito, a data é importante, é importante... Pra situar o leitor depois, né, tipo assim...

[...]

Pesquisadora: Aí, você menciona que estava se lembrando das aulas de espanhol, nas quais a professora falava sobre a fidelidade das traduções de *Chaves* e declara “Inclusive, saudades, resenha”. Esse texto daria uma boa resenha? A informação das traduções não caberia no gênero resumo?

Catarina: Então... Esse texto seria muito mais interessante se fosse uma resenha, porque é isso de a gente conseguir se colocar no texto [...]. Então, é isso, assim, eu, no gênero resumo, eu preciso me prender às coisas que o autor do texto-base falou, então, eu não posso ficar divagando e trazendo experiências pessoais, né?

[...]

Pesquisadora: Você continua: “o escritor levanta uma questão capaz”. Depois de uma longa pausa, você apaga “capaz” e escreve “polêmica”. O que você pensava em escrever depois de “capaz” e por qual motivo você mudou de ideia? Por que você acrescentou “polêmica”?

Catarina: Porque, nesse momento em que eu ia desenvolver a ideia do capaz, eu ia me colocar no texto... Muito provavelmente, sabe? Assim, capaz de gerar isso e aquilo, por conta disso e daquilo. E a gente tava escrevendo um resumo, que é um gênero muito mais padronizado, que não permite essas entradas individuais, né?

[...]

Pesquisadora: Como você acha que deve ser um resumo acadêmico?

Catarina: Então... O resumo, ele precisa ser fiel às informações do texto fonte. É necessário que se apresente as informações do texto fonte, quem é um autor, se é um livro, qual o nome do livro, qual a editora, talvez quantas páginas, se teve, se foi um livro premiado também, talvez caiba dizer e tudo mais. Então, você apresenta aquilo de que você vai falar, e você diz de que se trata e, logo depois, você vai desenvolver as ideias do autor do texto fonte.

Ao nos dizer o que, para ela, é preciso ter em um resumo acadêmico, Catarina elenca os seguintes pontos: (i) fidelidade ao texto fonte; (ii) apresentação de informações sobre o texto, como título, autor, editora, etc; (iii) apresentação da ideia geral do texto; (iv) desenvolvimento das ideias do texto. Os aspectos apontados pela escrevente estão em consonância com alguns daqueles apresentados por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004a) como sendo essenciais para a construção de um resumo acadêmico: a compreensão do conteúdo global do texto e a sumarização desse conteúdo, a menção ao autor do texto resumido e a atribuição de ações a ele, além da fidelidade ao texto-base.

Levando em consideração as declarações da nossa colaboradora a respeito dos dois gêneros em que seus textos foram escritos, bem como o resultado das suas produções, podemos afirmar que a estudante tem o domínio dos gêneros resenha e resumo acadêmicos, demonstrando conhecer as suas especificidades e se preocupando com onde e como colocar seus elementos típicos. Portanto, é possível perceber o domínio de formas particulares ao contexto acadêmico, ou seja, Catarina possui letramento acadêmico, conforme Fischer (2007). Destacamos, ainda, que o estilo dos gêneros resenha e resumo é dominante, devido à sua estrutura mais rígida, mas, até aqui, podemos dizer que, apesar dessa rigidez, a escrevente consegue deixar indícios de um estilo individual tanto na resenha quanto no resumo.

Convém mencionar que, como vimos anteriormente, ao produzir seus textos, a estudante demonstra atitudes valorativas em relação ao que está lendo e escrevendo, o que resulta em escolhas específicas que revelam posicionamentos sociais, o que apontamos como marcas do seu estilo individual. Essas escolhas ficam menos evidentes na versão final do resumo, mas, como dispomos de dados processuais, pudemos verificar que, embora não tenha podido marcar seus posicionamentos no texto, a escrevente, em suas falas, aponta uma postura crítica social acentuada. Ela afirma, por exemplo, que a série *Chaves* destaca questões sociais de grande relevância e, inclusive, o texto *Chaves é melhor do que Friends* conquistou a sua simpatia e concordância ao chamar a atenção para essas questões. A participante da pesquisa chega a mencionar que não gosta da série *Friends* por ser “uma coisa tão trivial, o mesmo sempre”. Como dissemos, tais reflexões não chegam a ser textualizadas por causa da rigidez do gênero resumo, mas isso não anula o fato de que Catarina possui um estilo crítico que poderia ter sido revelado, por exemplo, se ela estivesse escrevendo uma resenha.

Vejamos, a seguir, trechos das entrevistas realizadas com Catarina que chamaram a nossa atenção por ela justificar algumas escolhas como modalizadoras.

Entrevista sobre a resenha	Entrevista sobre o resumo
Pesquisadora: Você escreve “as personagens não são nomeadas”, e adiante insere “curiosamente”. Por que o fato de as personagens do conto não receberem um nome lhe chamou a atenção? Catarina: Me chamou a atenção, especificamente, pelo fato da produção da resenha. Porque eu fiquei muito receosa de ser ambígua, de estar apresentando traços de uma personagem e de parecer que era a outra personagem, por não poder nomeá-las, né? [...] Pesquisadora: O parágrafo seguinte é iniciado com “O ressentimento da narradora”, mas é modificado para “A narradora é ressentida”. Por quê? Catarina: Acho que o “ressentimento da narradora” é muito... sei lá... contundente, assim... não sei... é muito forte. Acho que é uma questão modalizadora mesmo, de dizer “a narradora é ressentida” e dizer o motivo de ela ser ressentida. [...] Pesquisadora: Você diz que ela foi cruel e defende... Catarina: Eu digo que ela foi cruel e sádica em relação à narradora personagem né? Então, não foi o que eu achei acerca da personagem, foi a postura dela com relação a outra personagem.	Pesquisadora: Você escreve: “haja vista que a juventude”, mas para e resolve acrescentar “teoricamente” antes de “a juventude”. Por quê? Catarina: Primeiro porque a gente precisa modalizar nossos textos, né? A gente nunca pode afirmar categoricamente, até porque alguém pode vir aqui e refutar o meu argumento. E, também, porque, assim, particularmente, faço parte da juventude e não gosto de <i>Friends</i> (risos). Então, isso foi levado em consideração, que não é todo mundo que gosta.

Como vimos no capítulo 5, de acordo com Koch (2005; 2015), durante o processo de construção de um texto, os sujeitos realizam determinadas escolhas que dependem dos seus objetivos, dos conhecimentos disponíveis a partir do texto e do contexto, das suas crenças, opiniões e atitudes. Essas escolhas, segundo a autora, são estratégias textual-discursivas de construção do sentido, e são divididas em três conjuntos: (i) estratégias formulativas; (ii) estratégias metaformulativas; (iii) estratégias metadiscursivas. Interessa-nos aqui as estratégias metadiscursivas, também chamadas de articuladores metadiscursivos, nas quais são evidenciados a propriedade autorreflexiva da linguagem.

Conforme aponta a teórica, esses articuladores podem ser classificados em metaformulativos, metaenunciativos e modalizadores (ou metapragmáticos, ou lógico-pragmáticos). Nossa atenção se volta para as estratégias modalizadoras, pois elas foram utilizadas pela nossa escrevente e, ao nosso ver, se revelaram como indícios de estilo individual.

Segundo Koch (2015), as estratégias modalizadoras têm como objetivo “preservar a face do locutor, por meio da introdução no texto de atenuações, ressalvas, bem como marcar o grau de comprometimento, de engajamento do locutor com o seu dizer, o grau de certeza com relação ao dito” (KOCH, 2015, p. 125). Nessa perspectiva, nos dados processuais acima, vemos que Catarina faz escolhas lexicais e fraseológicas que demonstram atenuação, avaliação e grau de certeza em relação ao que foi enunciado.

Podemos observar, por exemplo, que a estudante afirma ser curioso o fato de as personagens de *Felicidade Clandestina* não receberem nome. Para ela, inserir “curiosamente” no seu texto, diminuiria a ambiguidade que poderia existir quando ela falasse de uma ou outra personagem. Diante da justificativa da escrevente, entendemos que a inserção de “curiosamente” funcionou como um elemento atenuante e, ao mesmo tempo, como um modalizador axiológico que expressa uma avaliação de determinada característica do texto-base. Cabe dizer que o uso de “curiosamente” como elemento atenuante, demonstra uma preocupação da nossa colaboradora em passar informações precisas para o seu leitor, o que revela, mais uma vez, que o seu estilo é construído dialogicamente, na relação autor-personagem-ouvinte (leitor).

Também na resenha, Catarina troca “o ressentimento da narradora” por “a narradora é ressentida” porque, de acordo com ela, dizer que “a narradora é ressentida” e completar com os motivos para sê-lo, atenuaria o efeito que o termo “ressentimento” poderia causar. A mudança, então, foi feita como “uma questão modalizadora mesmo” (palavras de Catarina). Chamamos a atenção ainda para um dos adjetivos escolhidos pela estudante para caracterizar uma das personagens: cruel. Ao utilizar o termo “cruel” pela primeira vez na resenha, a escrevente o coloca entre aspas. Embora Koch não mencione sinais gráficos como estratégia modalizadora, entendemos que, nesse caso, o uso das aspas teve esse objetivo, já que, nas palavras de Catarina, “não foi o que eu achei acerca da personagem, foi a postura dela com relação a outra personagem”. Na produção do resumo, por sua vez, a escrevente se vale do termo “teoricamente” para marcar o seu posicionamento de que não são todos os jovens que gostam da série *Friends*. O uso de “teoricamente” assinala, então, o grau de certeza da participante da pesquisa em relação ao que foi enunciado.

Os dados apresentados demonstram posições valorativas da estudante: as suas escolhas revelam avaliações pessoais, juízos de valor, posicionamentos e, portanto, revelam marcas do estilo individual da escrevente, uma vez que, conforme vimos em Volóchinov (2019 [1926]), as escolhas do interlocutor são feitas no contexto da vida e, dessa maneira são repletas de avaliações sociais; portanto, essas escolhas não são expressões de pensamentos ou reflexos de emoções, conforme a abordagem de Bally (1921 [1909]); não vemos um estilo sendo construído

pela relação afetiva de Catarina com uma série ou outra, por exemplo, mas pela sua relação avaliativa com o conteúdo da obra (no caso que analisamos, a relação com a obra-fonte, e com a obra produzida pela escrevente).

Há ainda outro aspecto das produções de Catarina que queremos destacar: o uso de citações diretas. Consideremos os dados seguintes:

Entrevista sobre a resenha	Entrevista sobre o resumo
Pesquisadora: No parágrafo seguinte você transcreve dois trechos do conto. Por que você faz essa opção? Catarina: Porque eu achei que as palavras da Clarice falariam por si só e, nesse momento, seria muito mais relevante trazer essas palavras do que parafrasear. [...] Acho que justamente pelo fato de ser uma obra literária e por estar nessa fluidez de me colocar no texto, de não ter que trazer um argumento de autoridade eu tenha feito isso.	Pesquisadora: Você inicia o parágrafo seguinte: “Assim sendo, o jornalista postula oito afirmações que, segundo ele, provam a afirmação de que ‘<i>Chaves</i> é melhor do que <i>Friends</i>’ e reforça que o número escolhido é oito mesmo, o número da casa”. Depois de voltar ao texto-fonte, você apaga “da casa” e acrescenta “do apartamento ‘onde morava o Chavinho’”. Por que acrescentar o trecho “onde morava o Chavinho”, conforme Luiz havia escrito? Catarina: Eu achei pertinente colocar “onde morava o Chavinho” porque essa é uma justificativa que o autor encontra pra validar essas oito verdades, né? Inclusive, eu mudei de “oito afirmações pra oito verdades”. Tanto por conta de o autor nomear assim e porque eu já tinha colocado afirmação, né? [...] Pesquisadora: Inicia o parágrafo seguinte: “O quinto argumento do jornalista é que os personagens de <i>Chaves</i> são mais icônicos e, para justificar tal afirmação, o autor aduz que há muitas camisetas com a turma do <i>Chaves</i>, inclusive, o personagem do Seu Madruga ‘é praticamente o novo Che Guevara’”. Mais uma vez, você utiliza uma citação direta do texto-fonte, dessa vez, para falar sobre um dos personagens de <i>Chaves</i>. Eu lembro que você falou “Não agora com as lojas de departamento, que têm um monte de camiseta de <i>Friends</i>. Mas a pergunta é: Por que você achou interessante colocar essa informação no teu resumo? A informação entre aspas. Catarina: Então... Essa informação, ela ressalta, ela reforça o argumento do autor, né? Porque, assim, “ah, são muito mais icônicos, tem muito mais camisetas,

	inclusive o seu Madruga é o novo Che Guevara”. Então, isso é importante, essa informação é importante, tal qual o autor colocou, né? Eu não teria como dizer isso de uma outra forma. Então, eu precisei aspear. [...] Pesquisadora: Você parte, então, para o próximo parágrafo e escreve: “O oitavo argumento que enaltece <i>Chaves</i> em comparação com <i>Friends</i> é que, segundo o escritor, os temas tratados na série mexicana são muito mais sérios e profundos do que os de <i>Friends</i>. E, para embasar sua alegação, o autor cita Aristófanos, segundo o qual ‘o tom humorístico pode e deve ser usado para tratar e denunciar as maiores mazelas da humanidade’”. Mais uma vez, você usa uma citação do texto-fonte. Por quê? Catarina: Porque seria difícil parafrasear isso sem acabar cometendo um plágio, sabe? Pesquisadora: Tanto que você começa sem aspas, aí, quando você volta ao texto fonte, você meio que decide “ah, vou colocar como tá mesmo”. Por essa dificuldade, né? Catarina: É um recurso que a gente pode utilizar e eu acho que cabe muito bem.
--	---

A versão final da resenha elaborada pela estudante contém duas citações diretas do texto *Felicidade Clandestina*; já o resumo considerado pronto possui, pelo menos, seis trechos escritos da mesma maneira que aparecem no texto-base *Chaves é melhor do que Friends*. Catarina justifica a sua opção por utilizar as próprias palavras de Clarice Lispector em sua resenha alegando que as palavras da escritora dariam relevância ao texto, pois elas “falariam por si só”, diferentemente do que aconteceria se ela fizesse uma paráfrase. Além disso, segundo a escrevente, o fato de estar resenhando um texto literário, deu a ela mais liberdade para se colocar no texto. Entretanto, embora o texto utilizado como base para a produção do resumo não fosse literário, a nossa colaboradora também se vale de citações diretas para marcar seus posicionamentos e avaliações sobre a enunciação.

Nos dois primeiros exemplos que vemos acima, ela afirma que utilizou os trechos “onde morava o Chavinho” e “é praticamente o novo Che Guevara” porque um justifica a quantidade de verdades enumeradas por Ademir Luiz, e o outro reforça um dos argumentos utilizados pelo

autor ao apresentar umas dessas verdades. Parece-nos uma maneira de validar os posicionamentos contidos no texto-base, sem que para isso a escrevente mostre sua opinião de maneira direta, uma vez que, conforme disse em outros momentos (já destacados anteriormente), na produção de um resumo, não é adequado “se colocar”, é preciso manter-se fiel ao que é dito no texto-base. Isso pode ser confirmado quando Catarina afirma que precisou “aspear”, porque não tinha como dizer o que fora posto pelo autor de outra maneira. Essa é também a sua justificativa para utilizar o trecho “o tom humorístico pode e deve ser usado para tratar e denunciar as maiores mazelas da humanidade”. A estudante alega que, ao tentar parafrasear o fragmento (e ela tentou fazê-lo), poderia incorrer em plágio. Podemos dizer, então, que a participante da pesquisa considerava relevante tratar das questões em que ela utilizou as citações, mas, para não correr o risco de extrapolar os limites impostos pelo gênero resumo ou de cometer plágio, ela optou por transcrever fragmentos do texto, revelando, mais uma vez, que a rigidez do gênero exige de quem está escrevendo cuidado e atenção ao utilizar as próprias palavras, de maneira a se manter fiel ao texto-base, sem simplesmente reproduzir exatamente o que ele diz.

Vejamos outro trecho da entrevista:

Entrevista sobre o resumo
Pesquisadora: Eu até comentei com ela que eu usaria, que, depois que você fizesse, eu falaria com ela. Você finaliza o texto da seguinte maneira: “Dessarte, Luiz (2019) aduz: ‘reconheça amigo, o cafezinho caseiro da Dona Florinda é mais saboroso que o servido no Central Perk’”. Por que terminar o resumo com a citação da última frase do texto-fonte?
Catarina: Porque essa frase encerrou o texto com chave de ouro. Então, assim, ele foi ácido e, ao mesmo tempo, ele foi jovial, sabe?

No último exemplo, vemos que a explicação de Catarina para o uso de uma citação direta é diferente daquelas dadas anteriormente e possui um caráter de avaliação do texto-base. Para a estudante, com “reconheça amigo, o cafezinho caseiro da Dona Florinda é mais saboroso que o servido no Central Perk” Ademir Luiz encerra o seu texto “com chave de ouro”, e ela acaba fazendo o mesmo, pois essa é a última frase do seu resumo. Portanto, acreditamos que a escrevente se vale da citação para avaliar o texto, já que o gênero não permite que ela o faça com suas próprias palavras. Ao fazer tal escolha, ela afirma que o autor do texto-base “foi ácido e, ao mesmo tempo, ele foi jovial” e, de certa maneira, o seu olhar crítico para a obra e revelando concordância com o que foi dito.

Na resenha, algo semelhante acontece: não fosse pelo parágrafo de avaliação e recomendação que Catarina acresce, considerando a necessidade do gênero, o texto seria

finalizado com a citação “Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com seu amante”, mesma frase que encerra o texto de Clarice Lispector. Finalizar seus textos como os autores dos textos-bases finalizam os seus reflete um estilo da escrevente de um ponto de vista estético, tal qual postulado por Bakhtin (2011 [1920-1924]). Lembremos que, segundo o autor, o estilo está relacionado às escolhas que o enunciador faz para moldar e dar acabamento à sua obra, sempre levando em consideração os outros enunciadores. E, nesse ponto, podemos dizer que os dados apresentados confrontam diretamente a ideia de um estilo como expressão de pensamentos e sentimentos individuais, situado dentro do sistema linguístico, conforme Bally (1921 [1909]), e, ainda a visão personalista e psicologizante de Karl Vossler e Leo Spitzer, uma vez que as escolhas de Catarina, ainda que individuais, são feitas coletivamente. Conforme aduz Volóchinov (2019 [1926]), a palavra “não é autossuficiente como uma grandeza linguística abstrata e nem pode ser deduzida, de modo psicológico, da consciência subjetiva do falante tomada isoladamente” (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p. 128). Nesse sentido, vale ressaltar a importância que Volóchinov (2018 [1929]) atribui ao discurso alheio para a construção do estilo.

De acordo com Volóchinov (2018 [1929]), a percepção ativa do discurso alheio “não está na alma individual, mas na sociedade” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p.252), ou seja, são seres sociais que selecionam e textualizam (inserem na estrutura gramatical) aspectos da percepção ativa e avaliativa do enunciado do outro, mas apenas aqueles “são socialmente pertinentes e constantes e, por conseguinte, baseiam-se na própria existência econômica de uma coletividade falante” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 252), visto que “a língua não reflete oscilações subjetivo-psicológicas, mas inter-relações sociais estáveis dos falantes” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 253). Dessa maneira, o discurso alheio é percebido por um indivíduo carregado de palavras interiores e é no contato com o discurso interior que ocorre a compreensão e a avaliação ativas do falante em relação ao discurso do outro. Portanto, a percepção ativa da palavra alheia acontece apenas na relação com a palavra interior: é no contato de uma palavra com outra palavra que o discurso alheio ganha significação e são inseridas em um contexto de transmissão (em um discurso autoral).

Como discutimos no capítulo 4, nessa dinâmica, se revelam duas tendências estilísticas: o estilo linear e o estilo pictórico. Nos nossos dados, vimos que Catarina compreende e avalia o discurso alheio e, ao inseri-lo no contexto de transmissão, o faz, também, por meio de citações diretas, o que, para Volóchinov (2018 [1929]), é algo predominante no chamado estilo linear, no qual existem limites que protegem o discurso do outro de entonações autorais, tornando a individualidade de quem cita (no caso, Catarina) quase nula, mas ainda, assim, presente. Ainda, conforme dissemos anteriormente, a estudante se vale do uso de citações diretas nas duas

produções, mas, no resumo, ela o faz com mais frequência. Acreditamos que o fato de o estilo linear limitar a individualidade pode ser uma explicação para que a escrevente assim o fizesse, visto que o gênero resumo exige fidelidade ao texto-base e, como a própria participante da pesquisa nos disse, não permite entradas individuais.

Para finalizarmos a discussão a respeito dos textos elaborados por Catarina e das marcas de estilo individual reveladas, vejamos alguns dados da elaboração da resenha em que a estudante reflete sobre a felicidade e sobre o título do texto-base e como essas reflexões apareceram em seu texto:

Entrevista sobre a resenha
Pesquisadora: No parágrafo seguinte, você diz: “Essa passagem nos faz pensar na vida, muda para pensar na felicidade”, e opta por “pensar no conceito ilusório da felicidade”. Você tem convicção de que uma parte específica do conto faz pensar, mas tem dúvida a respeito do pensamento evocado. Me diga o que te fez concluir que o texto faz pensar no conceito ilusório da felicidade. Catarina: Primeiramente, porque o conto chama-se “Felicidade clandestina”, mas não foi a primeira coisa que eu pensei, né? Eu coloquei “pensar na vida”, mas não é, necessariamente, pensar na vida, a gente precisa especificar, precisa delimitar. Pensar na felicidade também não é... não se estava pensando na felicidade, foi num conceito ilusório de felicidade. Por exemplo, a narradora-personagem achou que, quando ela... Assim, nós imaginamos que, quando ela recebesse o livro, seria o ápice da felicidade dela, mas, na verdade, não. E isso, se a gente traz pra nossa realidade... Fazendo um paralelo, é muito isso: como a gente busca coisas, achando que essas coisas nos trarão felicidade, quando, na verdade, não. Então, é uma coisa ilusória. Pesquisadora: A pergunta seguinte acho que você acabou de responder. Por que, na sua opinião, o conceito de felicidade é ilusório? Catarina: É inalcançável, assim, né? Por isso que eu coloquei que são os microssegundos. E a gente não pode atribuir a felicidade a uma coisa, porque a felicidade não está exatamente lá. [...] Pesquisadora: Você escreve “consciente de que a felicidade é clandestina”. Era uma tentativa de remeter ao título do texto? Catarina: Também. Mas, na verdade... Pesquisadora: Fazer um jogo de... Catarina: É uma marcação evidente do título da obra, mas também é uma coisa notória no texto, no andamento do texto. Até porque a própria personagem, ela fingia que não tinha e tudo... ela simulava essa clandestinidade

A reflexão empreendida pela estudante no primeiro fragmento apresentado acima aparece no sexto parágrafo da sua resenha da seguinte maneira:

Apesar de sempre achar que a colega lhe emprestaria o livro, isso não ocorria. Essa passagem nos faz pensar no conceito ilusório da felicidade, quando imaginamos que precisamos de tal coisa para sermos felizes, mas, na verdade, não está, ali, a razão da

nossa alegria. Vivemos em busca de algo que nos traga a felicidade, talvez, inclusive, essa busca incessante nos faça passar despercebidos pela felicidade que vem dos microssegundos.

Nesse trecho do texto, Catarina revela, de maneira explícita, aspectos da sua realidade sócio-histórica, em que é comum atribuir a felicidade à posse de algo. Aqui, lembramo-nos da visão sociologizante de Auerbach (1971 [1946]), que leva em conta o contexto histórico e social na construção do estilo; nesse caso, poderíamos dizer que a nossa colaboradora constrói seu estilo a partir da sua interpretação da realidade. Entretanto, quando a escrevente dá continuidade ao seu pensamento, vemos que a abordagem auerbachiana não é suficiente para tratarmos do estilo, dado que não considera o sujeito social. Como vemos, a estudante evidencia o seu posicionamento de que a felicidade não deve ser imputada a coisas e, que, na verdade, ela é inalcançável quando se busca incessantemente, mas está em pequenos momentos. Esse posicionamento é marcado no texto através do uso de “microssegundos”, conforme declara a própria estudante. Além disso, o uso da primeira pessoa e das expressões “imaginamos que precisamos de tal coisa para sermos felizes”, “nossa alegria”, “vivemos em busca de algo que nos traga felicidade” e “nos faça passar” sugerem que a escrevente se insere nessa realidade, o que pode ser confirmado com a sua declaração “Fazendo um paralelo, é muito isso: como a gente busca coisas, achando que essas coisas nos trarão felicidade, quando, na verdade, não. Então, é uma coisa ilusória.”.

Para nós, todo esse parágrafo elaborado por Catarina é carregado de uma individualidade construída socialmente: as escolhas feitas nesse momento só aconteceram por ela se enxergar nesse contexto que ela descreve. Na verdade, as palavras internas da estudante se encontram com as palavras alheias e, no contexto de transmissão, um estilo pictórico, conforme postulado por Volóchinov (2018 [1929]), é revelado, posto que o discurso interno da nossa colaboradora penetra e se mistura ao discurso alheio com entonações de cunho reflexivo. Acrescentamos, ainda, que, diante das falas da escrevente e das escolhas feitas nesse momento da produção, podemos aventar a possibilidade de o seu olhar crítico que, como dissemos, marca o seu estilo individual, estar intrinsecamente relacionado às suas próprias vivências, às suas lutas sociais e pessoais.

Ao finalizarmos a análise dos dados do processo de construção da resenha e do resumo elaborados por Catarina, podemos chegar a algumas conclusões. Primeiramente, todas as observações que fizemos só foram possíveis por termos em mãos dados processuais, pois eles nos permitiram ir além dos textos, adentrando as reflexões, posicionamentos, percepções e objetivos que permearam as escolhas realizadas pela estudante.

Esmiuçando os dados processuais, pudemos nos certificar que os estilos dos gêneros resenha e resumo são marcantes, assim como acontece com a maioria dos gêneros acadêmicos. Em diversos momentos, Catarina menciona as características destes gêneros, chamando a atenção para o fato de eles serem mais padronizados e exigirem certos elementos. Os seus depoimentos indicam que a maior parte das suas escolhas foi guiada pelos gêneros que apreendia. Ainda assim, identificamos, analisando pistas e indícios, que a escrevente conseguiu romper as barreiras impostas pelas formas genéricas, deixando marcas de estilo individual em seus textos, sem com isso descaracterizá-los como resenha e resumo. Isso aconteceu de modo mais evidente, na resenha, sobretudo pelo seu caráter avaliativo, mas também no resumo o estilo individual da estudante se fez presente.

Como exemplo do reflexo desse estilo individual, apontamos, primeiramente, o registro das referências dos textos base antes da resenha e do resumo propriamente ditos, feitos não por ser uma exigência da ABNT, mas pela relação autor-personagem-ouvinte (leitor). Vimos também que Catarina utiliza em seus textos estratégias metadiscursivas modalizadoras como “curiosamente” na resenha e “teoricamente” no resumo. Ainda, a escrevente revela um estilo linear ao inserir o discurso alheio no contexto de transmissão por meio de citações diretas dos textos base, o que acontece com mais frequência no resumo, uma vez que esse gênero é mais padronizado e não dá margem para entradas individuais e o estilo linear justamente limita essas possíveis entradas. Destacamos também que, na resenha, nossa colaboradora revela aspectos da sua própria realidade social e histórica, em que seu discurso interno se mistura ao discurso alheio, sinalizando um estilo pictórico. Esse estilo pictórico enfatiza algo que, para nós, se mostrou marcante no estilo da estudante: a criticidade. Em diversos momentos, a escrevente expõe posicionamentos sociológicos e assume uma postura crítico-avaliativa diante dos textos utilizados como base para a resenha e o resumo, bem como de seus conteúdos e de conteúdos que, de alguma maneira, se relacionam a eles.

Dito isso, passemos, então, para a análise dos dados processuais dos textos elaborados por Nise. Desde já, perguntamo-nos se, assim, como Catarina, a segunda estudante também conseguirá revelar marcas de um estilo individual em seus textos e, em caso afirmativo, quais serão essas marcas.

7.2 Produções individuais: o estilo de Nise

O texto a seguir é a resenha acadêmica elaborada por Nise. Para escrevê-la, a estudante gastou aproximadamente uma hora e quarenta e seis minutos.

Clarice Lispector foi a escritora Modernista de maior destaque em sua área. Brasileira, nascida no início do século XX e naturalizada em Pernambuco, sua principal característica na escrita está no narrar de o dia-a-dia, marcado, sobretudo, pelo sentimento da epifania sobre tais fatos do cotidiano. Em seu conto *Felicidade Clandestina* publicado no ano de 1971, pela editora Rocco, Lispector trata por meio de uma linguagem sarcástica e de forma intensa e meticulosa, a relação entre duas meninas não-amigas, mas que partilham de interesses uma sobre a outra.

No início da história do conto em questão a narradora, que já é uma das meninas, traz para a cena a segunda menina, nesse caso, sua rival. A escrita, como própria de Lispector, traz as características de humor e físicas de ambas as personagens, descrevendo uma como uma menina baixa, gordinha de cabelos crespos e com talento para a crueldade. Características físicas que, para a época, eram tidas como fora do padrão. Já a narradora se descreve como magra, esguia, bonitinha, “de cabelos livres”. Por ser dotada desse padrão estético, a narradora afirma que sua rival se tornara sua rival mais pelo sentimento de inveja, por não possuir, assim como ela, aspectos dentro do padrão.

Instaurada já a inveja misturada ao sentimento de crueldade da menina para a narradora, o enredo da história inicia quando, certa vez, a menina informa à narradora que possui um livro afamado na época, e a narradora, que se descreve como uma leitora assídua, fica vislumbrada, e tomada por um sentimento de êxtase, pede o livro emprestado. De acordo com a narradora, a vil-menina vê então aí uma forma de brincar com os seus sentimentos, e, concordou em emprestar seu livro desde que a narradora fosse buscar o livro em sua casa. A história então passa a girar em torno da cena em que a boa menina vai até a casa da vil menina para pegar o livro desejado, no entanto, ao chegar a porta, a narradora era sempre informada de que havia chegado tarde demais, e o livro já não estava mais ali, mas que caso ela retornasse no dia seguinte, o livro estaria lá para ela. É dessa forma que Lispector vai descrevendo, trazendo para o leitor, os sentimentos de tortura e sofrimento que rondam a boa menina por saber que seus sonhos para com o livro estavam se desfazendo. No entanto, já perto do final da história, é que a boa menina, já desesperançosa, consegue o livro emprestado. É então que a mãe da vil menina fica absurdada ao se depara com a cena e entender o que estava acontecendo, e, finalmente, para a felicidade do leitor, empresta o livro para a narradora. E melhor ainda: sem tempo de devolução.

É assim que a narradora inicia a intensa saga de ler seu livro tão desejado, e, para que o final da história, e consequentemente, o final dos dias com o livro não terminassem ela faz de sua leitura um ritual. Convivendo com o livro sempre que possível e o folheando pouco a pouco. Por fim, a autora afirma que, ali, não havia mais uma menina com um livro, mas, sim, “uma mulher com o seu amante.”.

Pela intensidade e a forma própria de escrita de Clarice Lispector em retratar os acontecimentos do enredo, a leitura do conto mostra-se fluída e intensa, fazendo com que quem a leia sinta a ansiedade e a expectativa da boa menina em finalmente ter contato com o livro, mas, também, sofrendo junto a ela com a tortura que a vil menina a submete. Ao final, já se deliciando enfim com o livro em mãos, a leitura do conto transmite também para o leitor a sensação de deleite e intimidade que é, para a narradora, ter aquele contato. Sendo então a leitura do conto de muito aprazer aqueles que, assim como a narradora do conto, apreciam uma boa história, que detalhe os sentimentos sofridos pelos personagens, assim como acontece no conto *Felicidade Clandestina*.

Para elaborar o resumo, a escrevente demorou cerca de uma hora e trinta e um minutos. Entretanto, a maior parte desse tempo foi dedicada a leituras do texto-base: primeiro, ela faz uma leitura de cerca de dezesseis minutos, buscando compreendê-lo antes de começar a produção efetivamente. Esse momento de buscar compreender o conteúdo global do texto a ser resumido é, segundo Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004a), exigência primordial para a construção de um bom resumo, dada a necessidade de detectar as ideias mais relevantes, identificar a temática discutida, a posição do autor e os argumentos utilizados para, só então, colocar em prática a sumarização. Nise ainda faz novas leituras do texto-base em diversos outros momentos durante a escrita, o que, de acordo com a estudante, aconteceu devido ao fato de o texto apresentar muitas informações e ela encontrar dificuldade para sintetizá-las. A justificativa da estudante está em consonância com o que nos dizem Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004a): é preciso compreender o todo do texto para, dessa forma, identificar as ideias mais relevantes e, com isso, ser possível sumarizar o que foi apresentado. Vejamos o texto:

O texto “Chaves é melhor do que Friends”, escrito por Ademir Luiz, publicado pela Revista Bula em setembro de 2019, traz para a discussão o meme viralizado na internet com a frase afirmativa “Chave é melhor que Friends”. Para tanto, Luiz concorda com a afirmação exposta na frase e traz oito pontos para argumentar a veracidade do meme em questão.

O autor, primeiramente, aborda o conceito de “meme”, explicando que, no mundo da internet, e, posteriormente, fora dele também, um meme traz discussões ou ideias polemicas, mas que há nele um consenso social universal, e há também um tom irônico ou de brincadeira na composição de um meme. E é em tom irônico também que o autor elenca seus oito argumentos a favor da afirmação presente no meme.

Em seu primeiro ponto, o autor afirma que “Chaves” é uma série atemporal, e, já “*Friends*” é datado, contendo traços e costumes de determinada época. O segundo ponto é referente ao humor, afirmando que o humor do seriado mexicano é universal, já no seriado norte-americano o humor se perde na tradução. O terceiro ponto é sobre a versatilidade do elenco, sendo os atores de “Chaves” mais icônicos em outros trabalhos do que os de “Friends”. O quarto ponto é referente as relações pessoais mantidas pelos atores fora das séries, argumentando que os conflitos vividos pelos atores foram muito mais intensos no seriado mexicano do que em “Friends”. Em quinto lugar, Luiz discute que no seriado mexicano há várias lendas urbanas, já no seriado nova-iorquino, ao que parece, não há nenhuma. No sexto e sétimo ponto, o autor afirma que os personagens do seriado “Chaves” são mais icônicos historicamente do que os de “Friends”, e que as participações especiais que os seriados tiveram foram mais marcantes, tanto para os atores quando para os espectadores, no seriado mexicano.

Por fim, em seu último ponto, o autor usa dos ensinamentos do filósofo grego Aristófanes para argumentar que os temas tratados no seriado “Chaves” servem mais apropriadamente ao gênero humorístico do que os temas escolhidos na série “Friends”. Isso porque, no seriado mexicano há, de acordo com Luiz, diversas críticas sociais em tom de denúncia, já no seriado nova-iorquino, o humor perpassa sobre a bolha da classe

média. O que pode vir a desqualificar o seriado nova-iorquino em questão de conteúdo e função social.

Antes de debruçarmos sobre os dados processuais, gostaríamos de lembrar que, devido à pandemia da COVID- 19, Nise produziu o resumo em casa e não na universidade, usando o próprio computador e não o nosso, e com o texto-base em arquivo digital em formato PDF e não impresso. Entretanto, essas mudanças não tiveram influência, negativa ou positiva, na escrita do texto em relação à escrita da resenha, conforme nos confirmou a própria estudante em depoimento, ao declarar: “de forma geral, não notei muita diferença”.

Dessa vez, vamos começar a análise pelos dados do gênero resumo. Isso porque algumas declarações da escrevente a respeito dos conhecimentos que tinha sobre o gênero nos chamaram a atenção e, ao nosso ver, teve reflexos na manifestação do seu estilo individual. Vejamos:

Entrevista sobre o resumo
Pesquisadora: Você inicia a produção, escrevendo: “O texto ‘Chaves é melhor do que Friends’”, e volta ao texto-fonte novamente. Estava difícil começar?
Nise: Sim. Eu tive bastante dificuldade de começar, porque eu tava em dúvida, também, na estrutura do resumo, como que iniciava... Eu fiquei meio insegura. E aí, também, voltei pra ver se esse era mesmo o nome do texto, acho que foi isso. E eu lembro, não sei se foi nesse momento, mas eu lembro que eu voltei, também, pra ver quem tinha escrito o texto. Foi por isso que eu voltei, que eu fiquei na dúvida tanto da estrutura do resumo, quanto o nome do texto, quanto quem escreveu o texto.
Pesquisadora: Você pesquisa o nome do autor do texto-fonte. Era importante, para o resumo, ter informações a respeito do autor do texto-fonte?
Nise: Então... É isso... Eu esqueci a estrutura do resumo. Eu não lembrava se... Eu tava meio presa na resenha. Aí, eu não lembrava se tinha que colocar o nome do autor, se não tinha, e aí, eu falei assim “Bom, acho importante colocar”, porque, mesmo eu não lembrando a estrutura do resumo, quem ler o resumo, vai saber quem escreveu.
[...]
Pesquisadora: Você passa um tempo olhando para o que já foi escrito, sem acrescentar mais nada. Você estava planejando teu texto?
Nise: Sim. Eu tava pensando nessa introdução, assim, “que que eu coloco na introdução, né?”, se eu precisava colocar mais coisa... tanto que, no final, eu mudo de novo a introdução’, porque eu achei que tava faltando coisa na introdução. Então, eu tava pensando em como elaborar, e isso que eu falei no início, né, eu tava bem insegura em relação à estrutura do resumo. Então, eu tava assim “Como que eu vou escrever isso? O que que eu tenho que colocar nessa introdução?”, se precisava de mais coisa, se não precisava.

Conforme podemos observar nos trechos acima, Nise alega que não se lembrava e estava insegura quanto à estrutura e às exigências do gênero resumo e, por isso, estava tendo dificuldade para desenvolver seu texto, principalmente a parte inicial, não sabendo se deveria ou não registrar certas informações, como, por exemplo, o nome do autor do texto-base, que

ela decide colocar por achar importante que o leitor soubesse de quem era a autoria. Vale lembrar que, de acordo com Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004a), a menção ao autor do texto resumido é fundamental. Aqui, convém mencionar as forças de unificação e centralização que, segundo Bakhtin (2015 [1930-1936]), atuam nos gêneros de forma contínua: são as forças centrípetas que agem no sentido de regular, normatizar e estabilizar os enunciados concretos. Nas falas da nossa colaboradora expostas acima e nas que apresentaremos adiante, podemos observar essas forças atuando na manutenção do estilo do gênero resumo e limitando a manifestação do estilo individual da escrevente. A estudante afirma, ainda, que estava “meio presa na resenha”. Ela chega a declarar, no final da entrevista: “acho que escrever uma resenha é bem melhor, mesmo tendo que ter base, né, assim, ter outros tipos de leitura”.

Contudo, outros trechos apontam que, apesar de confessar incertezas sobre o que deveria ou não ter em um resumo, Nise faz afirmações que revelam conhecimentos a respeito do resumo. Conforme dissemos no capítulo 6, no momento em que coletamos os dados da nossa pesquisa, a escrevente cursava o sétimo período do curso de Letras da UESB, o que significa que ela havia cursado a disciplina *Laboratório de Leitura e Escrita*, componente curricular obrigatório para o primeiro semestre do curso que, entre outros, trabalha, também, com os gêneros resumo e resenha. Sendo assim, o que veremos abaixo é a participante da pesquisa mobilizando conhecimentos que foram adquiridos anteriormente, e colocando em prática o que foi aprendido.

Entrevista sobre o resumo

Pesquisadora: Você escreve: “tudo isso feito de forma irônica ou em tom de brincadeira”. Faz uma pausa, relê tudo o que já foi escrito e continua: “E é também em tom irônico que Luiz concorda com a afirmação exposta na frase e traz oito pontos para argumentar a veracidade do meme”. Assim, você conclui o segundo parágrafo. Nesse momento, o parágrafo em questão parecia bom pra você?

Nise: Eu acho que, nesse momento, parecia. Mas eu lembro que eu modifiquei depois, né, esse parágrafo, depois que eu reli em algum momento. Mas é isso, eu queria passar essa ideia mesmo, eu queria já trazer os pontos, porque é um resumo. Foi isso. Eu fiquei assim “Gente! Mas isso aqui é um resumo, eu não tinha que tá falando essas coisas, eu tinha que ir logo pro ponto”. E aí, eu fiquei assim “Mas eu preciso falar disso ou não preciso?”. Eu fiquei bem tensa. Mas é isso, acho que, nessa hora, eu queria passar essas informações mesmo.

[...]

Pesquisadora: Em seguida, você apaga, também, “em que o autor afirma”. Por quê?

Nise: Porque, de novo, eu fiquei meio perdida na estrutura, aí eu falei assim “Bom, eu acho que não dá pra eu dialogar com outro texto”, isso de chamar outro texto. Eu nem sei, talvez eu já tenha feito isso no texto, eu não tô lembrando agora. Mas eu fiquei nisso de não ter a ver com a estrutura do resumo esse tipo de conversa que eu tô colocando.

[...]

Pesquisadora: Aí, você escreve: “e que as participações especiais que os seriados tiveram foram mais marcantes, tanto para os atores quanto para os espectadores no seriado mexicano”. Então, você se põe, imediatamente, a escrever o parágrafo seguinte, que viria a

ser o último. Você já sabia o que iria colocar nesse parágrafo? Na sua opinião, como deve terminar um resumo?

Nise: Então... Na verdade, o que eu queria fazer era escrever assim “Por fim” e os dois últimos pontos. E aí, eu queria colocar esse “por fim” no início, pra começar a falar dos dois últimos pontos. Só que aí eu pensei assim “Ah, mas se eu colocar isso agora aqui, eu vou pensar muito pra ver como eu vou finalizar. Então, eu não vou escrever. Vou juntar os dois últimos pontos num só”, porque em todos eu coloquei “no primeiro”, “no segundo”, aí, nos dois último eu junto... pra, também, escrever mais rápido, pra ser mais sucinta. E aí, eu coloquei... Já tava certo, na minha cabeça, como eu iria terminar o texto. E eu lembrava que o resumo, ele não precisava da nossa opinião, né, e nem da gente indicar, recomendar. Eu lembrava disso. Então, eu achei, pelo que eu lembrava, a gente tem que só finalizar mesmo a ideia do autor do texto. Não sei se eu fiz assim, na verdade, mas era isso que eu tinha em mente.

[...]

Pesquisadora: Você volta à parte inicial do resumo e decide fazer algumas mudanças: 1. Você apaga o “para tanto” do segundo parágrafo, que passa a ser iniciado em “O autor, primeiramente”. 2. O “para tanto” é colocado no fim do primeiro parágrafo, dando a entender que você irá inserir mais alguma informação. Me fale um pouco sobre isso.

Nise: Na verdade, eu acho que foi nessa... quando eu comecei a fazer a releitura do texto, pra ver como ele tava ficando e tal, eu vi que a introdução tava meio curta, daí, eu pensei que essa informação de o que que o autor faz com essa ideia do meme que ele traz pra discutir, tem que tá na introdução, aí eu peguei, vi que, na verdade, tava no segundo parágrafo, e eu queria pegar o que tava no segundo parágrafo e colocar no início, no primeiro pra fechar a introdução contendo as informações que o texto-fonte traz, assim, a ideia geral do texto fonte.

Pesquisadora: E é isso que você faz, né? Você pega o trecho final do segundo parágrafo, recorta e coloca no primeiro parágrafo. Fica assim: “Para tanto, em tom irônico, Luiz concorda com a afirmação exposta na frase e traz oito pontos para argumentar a veracidade do meme em questão”. Não satisfeita, você apaga “em tom irônico” e dá o parágrafo por finalizado. Você estava satisfeita com o primeiro parágrafo?

Nise: Nessa hora, eu fiquei, fiquei satisfeita. Sem ter essa certeza na estrutura do resumo, que eu ainda tava insegura, mas eu pensei “Não. Acho que o resumo, da forma como for, ele tem que ter... a introdução, em qualquer lugar que seja, tem que ter essa informação básica do que que o texto traz”. Então, gostei.

A partir dos fragmentos acima, identificamos, nas falas da escrevente, alguns aspectos que caracterizam o gênero resumo, a exemplo da fidelidade ao texto-base e, conseqüentemente, a não menção de informações externas a ele, como diálogos com outros textos, a abordagem do seu conteúdo global, da sua ideia geral, e a ausência de opinião de quem resume, bem como de indicação e recomendação. Todos esses aspectos estão em conformidade com aqueles apontados por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004a), por Machado (2004) e, ainda, pela ABNT (2021). Levando em consideração essa última, podemos dizer que as observações de Nise apontam características encontradas em um resumo indicativo, que “indica os pontos principais do documento sem apresentar detalhamentos, como dados qualitativos e quantitativos, e que, de modo geral, não dispensa a consulta ao original” (ABNT, 2021, p. 01).

Além desses aspectos, outra característica do gênero resumo foi bastante enfatizada pela estudante: a sumarização, que também foi focalizada na produção da resenha, conforme mostram dos dados processuais que seguem.

Entrevista sobre a resenha
Pesquisadora: Você completa: “consegue o livro emprestado”, e continua: “isso porque, devido a”, mas apaga e escreve “não pela boa vontade da menina, mas sim porque certa vez sua mãe encontra a boa menina na porta conversando com sua filha, e, como sempre, negando o empréstimo do livro. Ao se deparar com a cena, a mãe da menina fica absurdada”. Você volta um pouco e, depois de “ao se deparar com a cena”, acrescenta “e entender o que estava acontecendo”. Pareceu necessário fazer esse acréscimo? Nise: É porque eu tava... Essa parte eu lembro que eu tive dificuldade, porque eu queria já finalizar essa parte de narrar a história, essa parte da história, só que eu não queria trazer muita informação, e aí, eu fiquei... Queria falar que a mãe da menina descobriu e emprestou o livro, só que eu queria falar de forma bem pouca, assim, mínima, né, bem resumida. E aí, eu fui tentando encaixar de que forma eu poderia deixar essa construção clara e resumida. [...] Pesquisadora: Você continua: “A história então passa a girar em torno da cena em que a boa menina vai até a casa da vil menina para pegar o livro desejado. No entanto, ao chegar a porta a narradora sempre era informada de que o livro já não estava mais ali, ou por”. Você para, apaga “o livro já não estava mais ali, ou por” e escreve “havia chegado tarde demais, e o livro já não estava mais ali”. Por que você fez essa mudança? Nise: Eu acho que foi mais... a forma como eu fui pensando eu fui escrevendo, e aí, quando eu vi, provavelmente, eu achei que tinha informação demais, que já tava difícil de entender o processo... pra quem ia ler, né? Já ia ser muita informação pra quem tava lendo. Aí, eu tentei modificar pra ficar mais assertivo, assim, os fatos como aconteceram e menos cheio de coisa, assim, meio poluído. [...] Pesquisadora: Continua: “e, para que o final da história, e consequentemente, o final dos dias com o livro não terminassem, ela faz de sua leitura um ritual. Convivendo com o livro sempre que possível e o folheando pouco a pouco”. Você relê o trecho e segue escrevendo: “Por fim, a autora afirma que, ali, não havia mais uma menina com um livro, mas, sim ‘uma mulher com o seu amante’”. Você escreveu este parágrafo inteiro em menos de cinco minutos. Ele dava conta da tua ideia? Nise: Eu tava... Assim, eu tava preocupada em não me estender muito. Você falou “Fique à vontade. Você tem todo tempo...”, mas, mesmo assim, eu fiquei... Aí, quando eu escrevi, eu vi que, se eu fosse entrar mais na história, aí nesse parágrafo, ia demorar muito, e, provavelmente, ficaria repetitivo, e não era isso que eu queria, sabe?

De modo geral, nos textos acadêmicos, a ação de sumarizar remete a gêneros como o resumo e o fichamento, o que não significa que seja algo que só acontece neles. Segundo Vieira e Faraco (2019), a prática de sumarizar é fundamental no ambiente acadêmico e faz parte dos gêneros que costumam ser os mais solicitados na universidade: o fichamento, a resenha e o resumo. De acordo com os autores, no processo de sumarização, é possível eliminar ressalvas e contra-argumentos, informações genéricas, desenvolvimento e justificativa de ideias,

informações reformuladas, informações triviais ou inferíveis, informações redundantes, e, ainda, exemplificações e analogias.

Podemos observar, nos dados acima, que, nas duas produções, Nise demonstra preocupação em ser sucinta e objetiva, apresentando as ideias dos textos-base de maneira clara, porém, sem “trazer muita informação”, para que os textos não ficassem repetitivos, “cheios de coisa” e “poluídos”. Dessa forma, a escrevente faz algumas mudanças nos textos a fim de alcançar o objetivo de torná-los mais concisos. Por exemplo, na resenha, a nossa colaboradora apaga, da sentença “No entanto, ao chegar a porta a narradora sempre era informada de que o livro já não estava ali”, o trecho “o livro já não estava ali, ou por”, que é substituído pelo trecho “havia chegado tarde demais, e o livro já não estava ali”. Notamos que o trecho substituído era menor do que o que foi colocado no lugar, entretanto, o primeiro excerto exigiria complementações e, segundo a estudante “já ia ser muita informação pra quem tava lendo”; sendo assim, ela modificou a sentença de maneira que a descrição dos fatos fosse mais assertiva, direta.

O mesmo acontece na produção do resumo, quando Nise apaga o trecho “sendo possível reconhecer” da sentença “Em seu primeiro ponto, o autor afirma que Chaves é uma série atemporal e, já Friends é datado, sendo possível reconhecer”, e acrescenta “contendo traços e costumes de determinada época”. Vejamos:

Entrevista sobre o resumo

Pesquisadora: Você inicia o terceiro parágrafo da seguinte maneira: “Em seu primeiro ponto, o autor afirma que Chaves é uma série atemporal e, já Friends é datado, sendo possível reconhecer”, mas apaga “sendo possível reconhecer” e escreve “o que torna possível criar”, mas também apaga e opta por “contendo traços e costumes de determinada época”. Me explique essas mudanças.

Nise: Eu acho que foi... Deixa eu só reler. Eu queria deixar mais sucinto eu acho, trazer a ideia de forma mais rápida. Porque, se eu colocasse da outra forma, eu teria que falar mais sobre, eu teria que colocar uma frase maior, com mais informações. Então, eu falei assim “Não. Deixa eu apagar e colocar só isso mesmo porque é um resumo”.

Pesquisadora: Você continua: “O segundo ponto é referente ao humor, afirmando que o humor do seriado mexicano é universal, já no seriado norte americano, o humor se perde na tradução. Em terceiro lugar, Luiz”. Então, você apaga “em terceiro lugar, Luiz” e escreve “o terceiro ponto”. Por quê?

Nise: Não sei. Acho que eu coloquei depois “em terceiro lugar”, né?

Pesquisadora: Você coloca “em quinto lugar”.

Nise: Eu acho que é pra fica... Na verdade, era pra ficar mais sucinto, isso de falar “o segundo ponto”, “o terceiro ponto”. Só que, mais lá pra baixo, eu fui vendo que ficou muito repetido isso, aí eu já tento mudar um pouco. Eu tava tentando deixar com essa ideia do resumo de novo, né, tipo, trazer só mesmo o que o texto fala, sem ficar floreando.

[...]

Pesquisadora: Na sequência, você escreve: “No sexto e sétimo ponto, o autor afirma que os personagens de Chaves são mais icônicos historicamente do que os de Friends e que as participações especiais foram mais marcantes” e, em seguida, apaga a última parte. Por que você faz esse apagamento?

Nise: Porque eu acho que, como eu fiz, no decorrer do que eu tava escrevendo, eu achei que eu tia ter que escrever muito, se eu continuasse escrevendo da forma que eu tava escrevendo... eu ia ter que colocar muita informação, repetir muita informação que eu já tinha colocado no início da frase. E aí, eu apaguei, e eu acho que eu busquei formas de colocar de forma mais sucinta.

A respeito dessa mudança, ela declara: “se eu colocasse da outra forma, eu teria que falar mais sobre, eu teria que colocar uma frase maior, com mais informações”. Cabe ressaltar que, ao justificar os apagamentos e substituições que faz na durante a produção do resumo, na tentativa de ser sucinta, Nise menciona algumas vezes o gênero: “Deixa eu apagar e colocar só isso mesmo porque é um resumo”, “Eu tava tentando deixar com essa ideia do resumo de novo, né, tipo, trazer só mesmo o que o texto fala, sem ficar floreando”. No último caso, ela reporta, mais uma vez, à necessidade de se manter subordinada ao texto-base.

As discussões que empreendemos até o momento, voltam-se para o estilo coletivo, ou estilo do gênero que, consoante Bakhtin (2016 [1952-1953]) é estabelecido pelo encadeamento entre os elementos linguísticos, textuais e discursivos utilizados reiteradamente em determinado contexto enunciativo. Ao elaborar o seu resumo, a estudante, embora estivesse insegura quanto à sua estrutura, mostrou diversas vezes preocupação em obedecer às exigências do gênero das quais ela se recordava. Com isso, tanto sua insegurança quanto a sua preocupação em se manter no gênero dificultaram a manifestação do estilo individual de Nise, conforme declarou a escrevente “resumo pega a gente, né, fica meio, a gente fica meio limitado”. Na produção da resenha, o estilo do gênero também foi evidenciado. Observemos:

Entrevista sobre a resenha

Pesquisadora: A primeira coisa que você fez, depois de ler o texto fonte, foi pesquisar, no *Google*, o nome de Clarice Lispector. Era importante ter informações sobre a autora antes de começar a produzir a resenha? Por quê?

Nise: Então... Eu acho que era importante mais pelo gênero resenha. Porque, normalmente, a gente apresenta o autor, né, antes de começar a falar sobre o texto. Então, como era gênero resenha, eu pensei “Bom, eu vou falar sobre Clarice”, mas eu acho que o conteúdo em si não foi tão afetado assim... só falando da epifania, né? E o texto, ele traz a intensidade sobre pequenos atos, né? Mas mais pelo gênero eu fui pesquisar.
[...]

Pesquisadora: Você volta à pesquisa realizada na internet, e desliza o *mouse* sobre informações da vida da autora, sobre seus estudos e tal. Por que você estava buscando essas informações? Elas eram importantes para a resenha?

Nise: Então... Eu acho que... Eu fiquei na cabeça... Como era gênero resenha, a gente tem que colocar, assim, por exemplo, que ela é formada em Direito, não sei se é Direito, e aí, eu não coloquei, aí eu fiquei olhando e pensando “Será que eu coloco?”.

[...]

Pesquisadora: Você continua: “pede o livro emprestado”. Faz uma pausa. Apaga o trecho e escreve: “fica vislumbrada e, tomada por um sentimento de êxtase, pede o livro emprestado”. Me explique esse acréscimo.

Nise: É porque eu tinha que... por ser uma resenha, né, como eu vi que essa menina reagiu, a leitura que eu fiz disso, né? Aí, é dessa forma que Clarice coloca, principalmente essa epifania, né, essa forma da Clarice escrever... é um livro, mas ela escreve como se fosse...

[...]

Pesquisadora: Nesse trecho escrito rapidamente você decide acrescentar, depois de “vai descrevendo: de forma que o leitor consiga imaginar”. Qual a razão desse acréscimo?

Nise: Porque eu acho que, por ser uma resenha, a gente tem que trazer a forma como a gente entendeu aquilo que tava escrito, né? E eu entendi que Clarice, pra trazer a máxima significação...

Pesquisadora: Por causa dos objetivos da resenha...

Nise: É. Também. Isso. Eu pensei no leitor, pra falar que, assim, a intenção que eu achei que Clarice teve nesse momento foi essa... e aí, deixar claro pro leitor...

[...]

Pesquisadora: O parágrafo seguinte é iniciado: “É assim que a narradora inicia a saga de ler seu livro tão desejado”. Daí, você acrescenta o adjetivo “intensa” para caracterizar “a saga”. Qual foi a sua intenção ao adicionar esse adjetivo?

Nise: Normalmente, acho que é mais pelo gênero, né, resenha, de você trazer a forma como você viu aquele texto. Então, assim, não foi só uma saga.

[...]

Pesquisadora: E o que que você queria fazer nesse último parágrafo?

Nise: Como próprio do gênero, eu queria falar, assim, o que o texto traz, rapidamente ali, e é... como é que fala?

Pesquisadora: Indicar?

Nise: Indicar. Isso.

Os dados ora apresentados nos revelam alguns elementos apontados por Nise como próprios da resenha. A estudante aponta, por exemplo, a necessidade de, na introdução desse gênero, apresentar o autor da obra antes de começar a discorrer sobre ela. Ao fazer essa declaração, a escrevente destaca duas das *sub-fuctions* listadas por Motta-Roth (1995) que, normalmente, aparecem no movimento de introduzir a obra, quais sejam, informar sobre o autor e definir o tópico geral do livro (obra). A *sub-function* relacionada a tratar sobre o autor, fez com que a escrevente fizesse pesquisas sobre Clarice Lispector e ficasse em dúvida se deveria ou não ter falado a respeito da sua formação. Ainda, ao falar sobre como uma resenha deveria ser finalizada, a participante da pesquisa declara que “queria falar, assim, o que o texto traz” e indicar a obra, ações equivalentes ao movimento de fornecer avaliação final do livro (obra), recomendando-o ou não, conforme Motta-Roth (1995).

Nos outros exemplos expostos anteriormente, observamos que Nise dá uma atenção especial ao caráter avaliativo do gênero resenha. Segundo ela, é preciso apresentar os conteúdos do texto-base de acordo com a própria leitura; em outras palavras, a sumarização é feita de maneira mais subjetiva, mostrando a visão de quem está resenhando em relação à obra resenhada. A esse respeito Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) afirmam que as resenhas se caracterizam por dois movimentos retóricos básicos: a descrição ou resumo da obra e os comentários do produtor da resenha. Esses comentários muitas vezes são sutis, mas é preciso que sempre fiquem evidentes para o leitor os momentos de posicionamento do autor da resenha. Nesse sentido, a estudante diz, por exemplo, que a inserção de “fica deslumbrada e, tomada por um sentimento de êxtase, pede o livro emprestado” foi feita porque, por estar escrevendo uma resenha, ela precisava mostrar qual foi a leitura que fez da reação de uma das meninas da história ao saber que a outra tinha um livro que ela desejava ler.

Em outro momento, a nossa colaboradora justifica uma inserção, afirmando que, devido ao objetivo da resenha, ela precisava mostrar para o seu leitor o que havia identificado como sendo as intenções de Clarice Lispector com determinada parte do texto. Sobre isso, lembramos que, segundo Motta-Roth e Hendges (2010b), o objetivo de quem escreve uma resenha é fornecer opinião crítica a respeito de uma obra, enquanto quem a lê busca essa opinião. Nise, portanto, busca cumprir esse objetivo ao aliar descrição e posicionamento. A escrevente ainda acrescenta o adjetivo “intensa” para caracterizar “a saga de ler seu livro”, pois, para ela, era necessário “trazer a forma como você viu aquele texto”. Adiante, veremos que, em diversos momentos, a estudante recorre a adjetivos para marcar seus posicionamentos a respeito do texto resenhado. Antes, porém, vamos ver a opinião de Nise sobre a experiência de resenhar um texto literário.

Entrevista sobre a resenha

Nise: Eu fiquei pensando... Aí, eu... como é, como não é... não sei se eu fiz errado, mas, como não é pra uma prova, pra eu ser aprovada e tudo, eu não vou seguir dessa forma assim, eu vou só falar mesmo quem foi ela e a forma da escrita dela.

Pesquisadora: Foi uma escolha sua... Não descaracterizava o gênero, mas você optou por ser mais livre.

Nise: Exatamente. Não sei se podia, né?

[...]

Pesquisadora: Você acrescenta depois de “possui um livro: afamado na época”, aparentemente levando em consideração a lista de sinônimos para a palavra “cotado”. Por que “afamado” era uma boa opção?

Nise: Eu acho que porque “afamado”, não sei, eu me identifiquei mais com essa palavra, assim, pra descrever. Fui ver “cotado”, né, e vi “afamado” e pensei “ó, essa palavra aqui é boa”.

Pesquisadora: Tinha a ver com o fato de o texto que você estava resenhando ser literário?

Nise: Sim. Também. Isso... Eu não sei se você vai perguntar isso, mas, tipo, por ser literário, eu tive uma liberdade muito maior de escrever de forma meio... não poética... mas de usar essas palavras que são próprias da literatura, tipo “afamado”, “vil”.

Pesquisadora: Mesmo sendo numa resenha.

Nise: Mesmo sendo uma resenha. Porque eu não... eu... é isso... como... eu não sei se poderia fazer isso assim, mas, como não era de caráter assim, pra... avaliativo, formal, assim, né... Você falou que queria ver o estilo da escrita, então, eu falei “ah, eu vou escrever mesmo como eu escreveria”.

[...]

Pesquisadora: Você segue com a produção, escrevendo: “mas que ela retornasse no dia seguinte, que possivelmente ele já estaria lá. É dessa forma que Lispector vai descrevendo os sentimentos de tortura e sofrimento que rondam a boa menina por saber que seus sonhos para com o livro estavam se desfazendo”. Tudo isso é escrito quase ininterruptamente e sem modificações. A ideia já estava clara em sua mente? Você sabia exatamente o que fazer nesse momento?

Nise: Sim. Eu acho que sim. Tipo, não... Por ter sido uma parte que eu coloquei mais, assim, a forma como eu vi, de forma mais... com as palavras, assim, mais literárias... Então, foi fluindo assim. Acho que eu fui entendendo mais o texto e foi mais fácil de escrever.

[...]

Pesquisadora: Você teve dificuldade para escrever uma resenha de um texto literário?

Nise: Não. Eu gostei que foi um texto literário, porque eu me senti, eu senti que eu poderia dialogar mais com uma linguagem literária.

Pesquisadora: Ter mais liberdade. Então, dá pra dizer que, nessa resenha, eu posso ver mais você do que se tivesse sido uma resenha de um artigo, por exemplo?

Nise: Ah, com certeza. Essa é uma das minhas dificuldades aqui na universidade, que o texto acadêmico você não pode colocar nada muito floreado. Aí eu pensei “ah, eu vou escrever como se estivesse escrevendo uma resenha mesmo pra publicar em algum lugar pro público mesmo”.

Nos dados processuais acima, Nise revela sua satisfação em escrever uma resenha de um texto literário, afirmando que teve mais liberdade para se colocar de maneira mais espontânea. Paralelamente, a estudante faz alguns comentários sobre a escrita no ambiente universitário que chamaram a nossa atenção. No primeiro excerto que expomos acima, a escrevente fala sobre a opção que fez por não mencionar a formação acadêmica de Clarice Lispector em seu, declarando que, por não estar em uma situação de avaliação, se sentiu à vontade para fazer escolhas mais livres. Esse pensamento aparece novamente quando a estudante comenta que, pelo fato de sua resenha não estar sendo feita para ser avaliada, e por saber que o objetivo da nossa pesquisa era analisar questões de estilo, ela decidiu “escrever mesmo como eu escreveria”. No último fragmento, a escrevente confessa uma das suas dificuldades na universidade: lidar com textos acadêmicos, nos quais não se pode “colocar nada muito floreado”. As assertivas da participante da nossa pesquisa nos levam de volta à seção

anterior, no momento em que comentamos que os gêneros da esfera acadêmica tendem a ser mais padronizados devido as finalidades e condições específicas desta.

Entretanto, precisamos salientar que, consoante nossa pesquisa de mestrado (PRADO, 2019), o processo de construção de um texto se desenvolve a partir de determinado contexto situacional, “que inclui o assunto/tema do que será escrito, o potencial leitor e os objetivos pretendidos pelo autor do texto” (PRADO, 2019, p. 55). Nesse sentido, é possível afirmar que a estudante, embora inserida na esfera acadêmica, produzindo um gênero acadêmico, pôde fazer escolhas mais flexíveis pelo fato de estar escrevendo não para ser avaliada por um professor ou por pareceristas de periódicos, por exemplo, mas para uma pesquisa que buscava justamente investigar características individuais da sua escrita.

Aqui, convém tecermos um comentário sobre o ensino de Língua Portuguesa, especificamente sobre as aulas que envolvem atividades de produção textual. A partir das falas de Nise, podemos dizer que, quando os alunos escrevem sem pensar apenas em como serão avaliados, nas notas que lhes serão atribuídas, mas levando em conta um interlocutor real, envolvido em situações reais de comunicação, eles utilizam a linguagem de modo mais livre e espontâneo e, por vezes, fazem escolhas mais expressivas e criativas que revelam estilo individual, o que não significa que se tratam de escolhas afetivas e psicológicas. Conforme observou Bakhtin (2013 [1942-1945]) ao tratar das aulas de língua russa, quando chegam em determinada fase de escolaridade, os alunos começam a escrever utilizando uma linguagem literária e livresca e têm receio de qualquer expressão original e, dessa forma, sua escrita é “privada de personalidade, de cor e de expressividade” (BAKHTIN, 2013 [1942-1945], p. 41) e, por isso é preciso introduzi-los “na língua viva e *criativa* do povo” (BAKHTIN, 2013 [1942-1945], p. 43, destaque do autor).

Além do contexto situacional, as escolhas da nossa colaboradora foram também influenciadas pelo gênero do texto-base da resenha, conforme dissemos anteriormente, o que dá margem para a manifestação do seu estilo individual, como veremos a seguir. De acordo com a estudante, foi por estar resenhando um texto literário, especificamente, um conto, que ela teve a liberdade para dialogar com a linguagem literária, utilizando palavras que, geralmente, aparecem na literatura poética e de ficção. Essa linguagem que foge ao usual do contexto universitário é marcada na resenha de Nise por meio do uso de adjetivos e expressões adjetivas, o que, para nós, são marcas do estilo individual da escrevente. Ressaltamos que, o fato de as escolhas da escrevente fugirem do que é corriqueiro no campo universitário não quer dizer que seu estilo se caracterize por desviar-se da norma, do que é convencional, como postulados por certas tendências que vimos no capítulo 2. Na verdade, as justificativas de Nise para tais

escolhas reiteram a ideia de que o estilo é construído social, histórica, cultural, ideológica e cognitivamente. Vejamos:

Entrevista sobre a resenha
Pesquisadora: Podia, claro. Eu acho ótimo, que é estilo, né? Você volta para a tua resenha e, no início do texto, depois de “brasileira”, escreve: “Modernista”. Qual a importância de informar a filiação literária da escritora? Nise: Porque, quando você fala na filiação literária, você já engloba várias coisas aí, né? Por exemplo, ela não era do realismo, né? Não teria nem como pela data, né? Mas, quando você diz “modernista”, entende que ela já tá quebrando vários paradigmas da época... É mais uma informação pra quem tá lendo já situar, já situar na leitura. [...] Pesquisadora: Você continua: “Em seu texto <i>Felicidade Clandestina</i> publicado no ano de 1971, pela editora Rocco, Lispector”. Então, você para, parece reler o texto e, ao fazê-lo, decide acrescentar, depois de “escritora Modernista”, “de maior destaque em sua área”. Por que você faz esse acréscimo? Nise: Pra quem tiver lendo saber que ela não foi qualquer escritora modernista. Ela foi, inclusive, nacional e internacionalmente... [...] Pesquisadora: Você segue com a produção e escreve: “Lispector trata, de forma intensa e meticulosa, a relação entre duas meninas não-amigas, mas que partilham interesses uma sobre a outra”. Me chamou a atenção o uso de “não-amigas”. Qual o motivo dessa escolha? O que você queria transmitir? Nise: Porque elas não eram amigas, né, pelo contrário, elas tinham uma relação de rivalidade ali. Mas... Porque, se eu falo assim “a relação de duas meninas”, então, provavelmente, elas têm algo em comum. Pesquisadora: E por que não “inimigas”? Nise: Porque “inimigas” ficaria muito forte, pesado. Não achei que “inimigas” ficaria... Eram “não-amigas”. Pode ser que seriam amigas em outra situação, sabe? Pesquisadora: Não eram amigas, mas não chegavam a ser inimigas. Nise: É isso. [...] Pesquisadora: Você acrescenta, ainda “com talento para a crueldade” depois de “baixa, gordinha, de cabelos crespos”. Era importante mencionar essa característica da personagem? Nise: Porque o enredo é em cima dessa crueldade que ela tem com a outra menina. [...] Pesquisadora: As características que você utiliza para falar do texto-fonte são peculiares: linguagem sarcástica, intensa, meticulosa. O que te levou a escolher esses termos? Nise: Acho que mais pra... porque assim, na linguagem, a gente pode utilizar várias palavras pra dizer uma coisa, só que tem certas palavras que eu acho que dizem mais... Então, pra trazer mais significação mesmo pra quem tá lendo. [...] Pesquisadora: Aí você relê o trecho e pesquisa, na internet, um sinônimo para a palavra “cotado”. O que você estava querendo dizer nesse momento? Nise: Eu queria falar que o livro de história era cotado, o livro que ela queria ler e a menina tinha... que ele era muito desejado. Agora eu pensei em “desejado” (risos). E aí, na hora, eu queria falar isso, só que eu não queria usar a palavra “cotado” porque eu achei muito... não para escrita.

Na versão final da resenha de Nise, nos deparamos com, pelo menos, doze adjetivos, alguns deles utilizados mais de uma vez, como “vil” e “intensa”, e, ainda, alguns que não são comumente utilizados como “afamado”, “absurdada” e “não-amigas”. Nos dois primeiros excertos apresentados acima, a estudante explica as inserções de “modernista” e de “de maior destaque em sua área”, demonstrando preocupação com o seu potencial leitor. A primeira inserção é feita com o objetivo de situar o leitor, pois, ao ler que Clarice Lispector era uma escritora modernista, seria possível inferir características da sua escrita. Já a segunda inserção tem um caráter mais informativo, “pra quem tiver lendo saber que ela não foi qualquer escritora modernista”. Nesse momento, a nossa colaboradora demonstra relações valorativas com o seu potencial leitor, com o texto que está escrevendo, com o texto-base utilizado, bem como com a autora do texto-base. Essas relações de valor, segundo Volóchinov (2019 [1926]), são inerentes ao estilo. A respeito da escolha do termo “não-amigas”, a escrevente comenta que a fez porque as meninas da narrativa não eram amigas, eram rivais, entretanto, o termo “inimigas” era “muito forte, pesado”. Na seção anterior, discutimos sobre as estratégias metadiscursivas modalizadoras utilizadas por Catarina na produção dos seus textos. Embora Nise não tenha utilizado um elemento articulador para a realização de modalização, podemos dizer que, ao utilizar “não-amigas” em vez de “inimigas” ou termo semelhante, a estudante causa um efeito de atenuação, o que fica evidenciado pela sua justificativa sobre essa escolha.

Adiante, a escrevente explica que o acréscimo da expressão adjetiva “com talento para a crueldade” se deu pelo fato de a história se desenvolver em torno dessa crueldade de uma das meninas para com a outra. Ainda, ao ser questionada a respeito dos adjetivos escolhidos para caracterizar o texto-base da resenha, a escrevente afirma que a sua intenção era “trazer mais significação mesmo pra quem tá lendo”, uma vez que “tem certas palavras que eu acho que dizem mais”. Nesse ponto, precisamos considerar que as justificativas de Nise para essas escolhas parecem remeter à ideia de um estilo puramente estético, ornamental, em que determinados vocábulos são utilizados com fins de causar um efeito especial, ou de fugir do que é comum. Entretanto, os dados nos mostram que, mesmo essas justificativas não estão voltadas apenas para a estética: vemos que a participante da nossa opta por utilizar certos adjetivos devido aos seus objetivos expressivos diante do seu potencial leitor.

Na produção do resumo, essas expressões adjetivas também aparecem, embora em menor grau, como podemos observar a seguir:

Entrevista sobre o resumo

Pesquisadora: Você modifica, também, o trecho “tudo isso feito de forma irônica ou em tom de brincadeira”, que fica “e há também um tom irônico ou de brincadeira na composição do meme”. Qual a razão dessa mudança? Que, na verdade, na versão final, você torna a mudar.

Nise: Eu tô com a versão final aqui e eu tô pensando nisso. Eu acho que... É porque... Eu lembro que uma hora eu mudei essa frase pra colocar outra frase que vem depois, né, que fala “e é em tom irônico também que o autor elenca”. Agora eu não tô lembrando porque que eu fiz isso dessa vez aí pra trocar. Mas eu queria fazer uma relação entre o tom irônico do meme e o tom irônico que o autor traz.

Para justificar o uso de “tom irônico” para se referir ao modo como Ademir Luiz desenvolve o texto-base do resumo, Nise afirma que “queria fazer uma relação entre o tom irônico do meme e o tom irônico que o autor traz”. Cabe ressaltarmos que, embora tenha havido uma marcação avaliativa no resumo, ao nosso ver, ela foi feita de maneira sutil e quase imperceptível, de maneira que a estudante se manteve fiel ao que fora apresentado no texto-base, não descaracterizando, assim, o texto como um resumo. De acordo com Volóchinov (2019b [1930]; 2019c [1930]), a escolha de certos recursos expressivos revela uma relação e uma avaliação do sujeito enunciador em relação à situação e ao ouvinte (leitor/interlocutor), pois “toda expressão possui uma *orientação social*” (VOLÓCHINOV, 2019b [1930], p. 257, destaque do autor). Portanto, é a partir da orientação social que a escolha das palavras e sua ordenação são realizadas.

Consoante Bakhtin (2016 [1952-1953]), as palavras ganham significação no conjunto do enunciado projetado quando as escolhemos. Sendo assim, os adjetivos “sarcástica”, “intensa” e “meticulosa”, assim como as expressões “com talento para a crueldade” e “tom irônico”, em si mesmos tem expressividade nula, mas na resenha escrita por Nise adquirem certa entonação expressiva para corresponder aos objetivos expressivos pleiteados pela estudante: “O significado neutro da palavra referida a certa realidade concreta em determinadas condições reais de comunicação discursiva gera a centelha da expressão (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p. 51)”.

Em outro fragmento da produção da resenha, observamos que a nossa colaboradora pesquisa um sinônimo para a palavra “cotado”, pois ela “queria falar que o livro de história era cotado, o livro que ela queria ler e a menina tinha... que era muito desejado”, e considerou “cotado” um termo inadequado para um texto escrito. Em dados expostos anteriormente, vimos que a escrevente escolhe para alcançar esse objetivo a palavra “afamado”, considerando que o contexto situacional da produção lhe dava liberdade para “usar essas palavras que são próprias da literatura, tipo ‘afamado’, ‘vil’”, ou seja, outra situação de interação discursiva alteraria o princípio de escolha e disposição das palavras e, conforme declara Volóchinov (2019c [1930])

mudaria todo o *colorido estilístico*” da enunciação (VOLÓCHINOV, 2019c [1930], p. 302, destaques do autor).

Há ainda outros adjetivos utilizados pela estudante, como “vislumbrada”, “absurdada” “fluída”, porém não nos estenderemos na discussão a esse respeito, visto que todas essas escolhas lexicais se voltam para os objetivos expressivos de Nise, diante do conjunto projetado do enunciado. Contudo, gostaríamos de salientar que as reflexões aqui expostas atestam que os posicionamentos avaliativos da escrevente por meio do uso de adjetivos revelam a manifestação do estilo seu estilo individual, dado que, como aduz Bakhtin (2016 [1952-1953]), “O estilo individual do enunciado é determinado sobretudo por seu aspecto expressivo” (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p. 47).

Em determinado momento da elaboração da resenha, Nise faz uma escolha muito semelhante a uma feita por Catarina, revelando um posicionamento ideológico. Além disso, na elaboração do resumo, aparece uma palavra que aponta para uma reflexão de cunho social. Observemos os dados que seguem:

Entrevista sobre a resenha	Entrevista sobre o resumo
Pesquisadora: Você tira “ruins” de “eram tidas como ruins” e coloca no lugar “desvantagem”. Todavia, adiante, você substitui “desvantagem” por “fora do padrão”. Por que “fora do padrão” ficava melhor que “ruins” e “desvantagem”? Nise: É mais uma questão que eu fui pensando, assim, de formas como a gente vê essas questões... que existe um padrão estabelecido e tal. E aí, primeiro, eu coloquei “ruins”, aí eu fiquei pensando assim... acho que eu até coloquei entre aspas... Eu fiquei pensando que “ruins” não era bom, porque não é ruim. Tudo bem que é tido como ruim, principalmente naquela época, mas eu fiquei pensando “não é dessa forma que tem que ser colocado aqui”. Aí eu pensei em colocar “fora do padrão” porque existe um padrão e a menina ruim não atendia a esse padrão.	Pesquisadora: Você escreve: “aborda o conceito de “meme”, explicando que, no mundo da internet e, posteriormente, fora dele também, um meme traz discussões ou ideias polêmicas, mas que há um consenso universal”. Aí você insere “social” antes de “universal”, fica “consenso social universal”. Por que você faz esse acréscimo? Nise: Porque, na verdade, é um consenso que foi criado socialmente, né? Que é isso. Aí, “que é um consenso universal” fica parecendo que, foi fora da sociedade que definiu isso e a gente só aceita e, na verdade, não, foi criado por nós.

Ao dar início à apresentação do conteúdo de *Felicidade Clandestina*, Nise escreve que Clarice Lispector aponta características de humor e características físicas das personagens, e completa “descrevendo uma como uma menina baixa, gordinha de cabelos crespos e com talento para a crueldade”. É nesse momento que aspectos socioideológicos são evidenciados

em suas escolhas. A estudante, inicialmente, redige o seguinte: “Características físicas, para a época, tidas como ‘ruins’”. Já nesse momento, a participante da pesquisa marca o seu posicionamento, quando coloca a palavra “ruins” entre aspas, na tentativa de atenuar o sentido da palavra com o uso de sinais gráficos. Porém a escrevente não fica satisfeita e, em um momento de revisão, substitui “ruins” por “desvantagem” e, logo, por “fora do padrão”. Na versão final, esse trecho fica assim: “Características físicas que, para a época, eram tidas como fora do padrão”. Nossa colaboradora ainda acrescenta em seu texto que a rivalidade entre as duas personagens da narrativa foi construída devido ao sentimento de inveja que a menina que era fora do padrão tinha da outra que era “dotada desse padrão estético”. Ao justificar as trocas que fez até chegar em “fora do padrão”, a estudante comenta que existe um padrão (estético) que é estabelecido pela sociedade e, embora uma das meninas não se encaixasse nesse padrão, dizer que as suas características eram tidas como ruins não era adequado: “não é dessa forma que tem que ser colocado aqui”.

Assim como Catarina, Nise acredita que a visão que as pessoas têm em relação às características físicas das outras está relacionada ao modelo estético padronizado construído socialmente. Durante a produção do resumo, a escrevente faz uma inserção e a sua justificativa para fazê-la segue um raciocínio semelhante ao da justificativa dada para “fora do padrão”. A estudante explica que acrescentou a palavra “social” ao trecho “consenso universal” porque embora um meme costume alcançar um número significativo de pessoas, de maneira a se tornar “uma verdade quintessencial” (palavras de Luiz (2019)), o consenso sobre ele foi criado socialmente. Essas opiniões da estudante foram formadas a partir da sua realidade sócio-histórica e se materializam em signos ideológicos, revelando seus pontos de vista e avaliações. Essas nuances sociais, conforme assevera Volóchinov (2019d [1930]), compõem o todo do enunciado e têm grande influência na sua estrutura estilística, mostrando, assim, que a visão de estilo do chamado *subjetivismo idealista* que valoriza o papel criativo do enunciador singular não se justifica, dado que “todos os signos ideológicos [...] podem formar-se apenas em uma coletividade de pessoas socialmente organizada” (VOLÓCHINOV, 2019d [1930], p. 313). Dessa forma, ao fazer trocas em sua resenha e um acréscimo em seu resumo, Nise marca posicionamentos ideológico e revela um estilo individual.

Ainda no momento em que está construindo essa parte da resenha em que fala sobre as características das personagens, a escrevente volta a fazer uma escolha semelhante a uma de Catarina: ela se vale de uma citação direta, “de cabelos livres”, por não encontrar “uma maneira melhor de dizer isso”. Quando está prestes a finalizar a sua escrita, Nise recorre ao uso de uma citação novamente:

Entrevista sobre a resenha

Pesquisadora: Por que, no final deste parágrafo, você faz a opção por utilizar uma citação direta do texto “uma mulher com seu amante”?

Nise: Porque, quando ela... Essa frase, assim, “uma mulher com seu amante”, não teria como eu colocar com minhas palavras algo tão... Ela já disse tudo nessa frase, que, realmente, a forma como a menina tava lidando com o livro... Então, se eu colocasse ali... Não teria como colocar de outra forma. Eu achei assim. Não vi outra forma de colocar. E poderia parecer meio imitação da forma como ela queria colocar, então, se eu vou colocar muito próximo da forma como ela colocou, então é melhor colocar a citação.

De acordo com a escrevente, a opção pelo uso de “uma mulher com seu amante” tal qual aparece no texto-base tem duas justificativas: a escrevente alega que Clarice Lispector “já disse tudo nessa frase” e ela não via outra forma de dizer aquilo, além disso, se tentasse utilizar outras palavras, pareceria que ela estava imitando a forma como Lispector escreveu (e poderia incorrer em plágio), a melhor solução, então, seria colocar a citação. Levando em consideração as discussões que empreendemos anteriormente (no capítulo 4 e na seção anterior), podemos dizer que, assim como Catarina, Nise compreende e avalia o discurso alheio, e o insere no contexto de transmissão se valendo, em certo momento, de citações diretas, revelando assim, um estilo individual (quase nulo), chamado por Volóchinov (2018 [1929]) de estilo linear.

Para finalizarmos nossas discussões a respeito dos processos de construção dos textos de Nise, vejamos alguns dados em que a estudante fala sobre os seus movimentos de revisão. Embora não tenhamos encontrado indícios de estilo nesses dados, consideramos a etapa de revisão fundamental para a construção do sentido no processamento textual e, por isso, achamos por bem, refletirmos a esse respeito.

Entrevista sobre a resenha	Entrevista sobre o resumo
Pesquisadora: Eu percebi que, depois de construir os dois primeiros parágrafos, você relê o que já havia produzido, fazendo mudanças e acréscimos, como os que eu mencionei. Você costuma fazer releituras durante a produção dos seus textos? Qual a importância disso? Nise: Eu costumo fazer releituras pra ver como ele tá ficando, se tá ficando claro, se eu deixei de mencionar alguma coisa, ou se ficou redundante, porque, quando a gente tá escrevendo, a gente não tem essa noção, né? Ainda mais assim, eu tinha que escrever... se eu não comesse a escrever, se eu ficasse me atentando a essas pequenas coisas, eu nunca	Pesquisadora: Você segue com a produção: “sendo os atores de <i>Chaves</i> mais icônicos em outros trabalhos do que os de <i>Friends</i>”. Nesse momento, você volta ao parágrafo anterior e, no trecho “mas que há um consenso social universal”, você insere “nele”, ficando “mas que há nele um consenso social universal”. Por que você faz esse acréscimo? Nise: Eu acho que eu parei, né, eu fui ler, aí, quando eu reli o texto todo... Porque eu queria... Quando eu reli, eu acho que ficou meio vago que era no meme, né? “que há um consenso social universal”, fica tipo “aonde há um consenso social universal?”, aí eu coloquei o “nele” quando eu reli, né, que eu parei o texto e reli o texto todo. Nessa hora,

ia sair do lugar. Então, era melhor escrever e, depois, ir consertando. [...] Pesquisadora: Você ainda acrescenta “com detalhes dos sentimentos, mas apaga e escreve que detalhe os sentimentos sofridos pelos personagens, assim como se mostra o conto Felicidade Clandestina”. Aqui você conclui o texto e decide reler desde o começo. Você costuma ler o que escreveu depois de terminar? Por quê? Nise: Quando dá tempo (risos). Eu tinha que voltar, voltar no texto inteiro.	do terceiro parágrafo, que eu parei, eu fui reler e achei incompleto. [...] Pesquisadora: Você faz uma releitura do texto todo, fazendo pequenos acréscimos e correções. É importante pra você esse momento de revisão durante a produção textual? Nise: É bem importante porque a gente... Eu acho que, quando a gente tá escrevendo, a gente não se atenta muito à vírgula, à pontuação no geral. E aí, quando a gente relê, a gente consegue ver vários erros, né e até acrescentar informação que tá faltando ou palavra que ficou meio perdida no meio da frase. Então, acho que sim. Acho que é bem importante esse momento de releitura.
--	---

Antes de seguirmos, gostaríamos de salientar que foram muitos os momentos em que a escrevente revisa seus textos. Os dados que apresentamos foram escolhidos pelo fato de as perguntas e respostas enfatizarem esse ponto. Podemos observar, nos dados acima, que, nas duas entrevistas, Nise destaca a importância de fazer releituras (revisar), argumentando que, enquanto estamos efetivamente escrevendo, alguns problemas podem passar despercebidos, a exemplo de redundâncias, falhas na clareza, pontuação inadequada etc. De acordo com as reflexões que fizemos em nossa dissertação de mestrado (PRADO, 2019), no processo de construção de um texto, a etapa de revisão é o momento em que o escritor lê o que já foi produzido, verificando a adequação ao contexto situacional e às normas gramaticais da língua. Para nós, essa etapa consiste em “rever as decisões tomadas no início da produção e decidir se elas estão funcionando no texto” (PRADO, 2019, p. 57), e é a partir dela que a etapa de reescrita é posta em prática. Durante a produção do resumo, por exemplo, a estudante interrompe a escrita de um parágrafo e passa a revisar o anterior, como é possível verificar nos dados acima. Ela explica que, ao fazer essa revisão, percebeu que algo havia ficado “meio vago”, incompleto. Assim, a etapa de revisão dá lugar à reescrita, etapa que, segundo Prado (2019), envolve acréscimos, apagamentos, substituições e trocas. No exemplo que trouxemos, a participante da nossa pesquisa acrescenta a palavra “nele” ao trecho “mas que há um consenso social universal”, que passa a ser “mas que há nele um consenso social universal”.

Diante das discussões que empreendemos até aqui a respeito dos processos de construção da resenha e do resumo escritos por Nise, podemos dar por encerrada essa parte da análise, respondendo aos questionamentos que deixamos no final da seção anterior: Nise, assim

como Catarina conseguiu revelar marcas de um estilo individual em seus textos? Em caso afirmativo, quais foram essas marcas?

Para a primeira pergunta, a resposta é afirmativa. Conforme dissemos no início da nossa discussão, a insegurança da estudante quanto aos conhecimentos relativos à estrutura do resumo, bem como a sua preocupação em não fugir ao gênero dificultaram a manifestação do estilo individual da escrevente, o que não significa que essa manifestação não tenha acontecido, embora de maneira bastante sutil; no caso da resenha, esse estilo se mostrou mais evidente, mesmo diante do cuidado em se manter dentro das exigências do gênero.

Como marcas do estilo individual de Nise, destacamos, primeiramente, o uso de adjetivos e expressões adjetivas. Durante a entrevista a respeito da produção da resenha, a estudante comentou que, pelo fato de o texto-base ser literário, ela sentiu mais liberdade para utilizar palavras que não são tão comuns aos textos acadêmicos. Dessa forma, vimos que, diante dessa liberdade, a estudante fez uso de diversos adjetivos e expressões adjetivas em sua resenha, a exemplo de “afamado”, “com talento para a crueldade”, “absurdada”, “vil”, “meticulosa”, entre outros. No caso do resumo, o texto-base não era literário, ainda assim, a escrevente encontrou espaço de adjetivação ao afirmar que o texto possuía um “tom irônico”. Vimos ainda que nossa colaboradora demonstra atitudes emocionalmente valorativas em relação aos textos utilizados como base para a produção da resenha e do resumo que revelam posicionamentos socioideológicos. Na resenha isso acontece quando, ao refletir sobre as características físicas das personagens do texto *Felicidade Clandestina*, ela comenta que existe um padrão estético que determina o que é ou não aceito como bonito, e que esse padrão é construído socialmente. Com isso, a estudante troca “características tidas como ruins” por “características fora do padrão”. Na produção do resumo, a atitude valorativa da escrevente é mostrada com a inserção da palavra “social” ao trecho “existe um consenso universal”, quando ela está tratando do que diz Ademir Luiz sobre o *meme* que, para ele, expressa “uma verdade quintessencial”. Para a estudante, essa verdade não é algo já posto, mas é construída socialmente. Assim, o trecho passa a ser “existe um consenso social universal”. Por fim, identificamos, na resenha, a manifestação de um estilo linear, a partir do uso de citações diretas.

De modo geral, podemos dizer que o estilo de Catarina se revela de maneira mais proeminente, por meio do registro da referência dos textos base, do uso de estratégias metadiscursivas modalizadoras, de citações diretas que revelaram um estilo linear e, sobretudo, por meio de posicionamentos socioideológicos que influenciam diretamente nas escolhas que realiza e que apontam para um olhar crítico marcante da estudante; além disso, esse olhar crítico aparece, também, no estilo pictórico da estudante, revelado com o uso de palavras de cunho

reflexivo. Mas o estilo de Nise também se manifesta de maneira significativa, principalmente com o uso de adjetivos e expressões adjetivas, mas, também, com posicionamentos ideológicos e citações diretas. Sendo assim, é apenas na análise dos textos que as estudantes escreveram juntas que conseguiremos tirar alguma conclusão a respeito dos seus estilos individuais nas produções em dupla. Passemos, então à investigação da confluência dos estilos de Catarina e Nise.

7.3 Produções conjuntas: os estilos de Catarina e Nise em intersecção

Nesta seção, vamos acompanhar os processos de construção da resenha e do resumo que Catarina e Nise escreveram em dupla, buscando verificar se o estilo individual de uma e/ou de outra estudante apareceu, também, nos textos escritos conjuntamente. Para isso, em alguns momentos, evocaremos as seções anteriores, fazendo comparações entre as escolhas feitas para estas e para aquelas produções. Além disso, investigaremos a manifestação de um terceiro estilo: o estilo da dupla.

Vejamos, primeiramente, a resenha que Catarina e Nise produziram em aproximadamente duas horas, incluindo o tempo que passaram assistindo ao vídeo *Raiva de Monteiro Lobato* no momento inicial, que foi de pouco mais de treze minutos, tempo de duração da obra.

CORTELLA, M. S. *Raiva de Monteiro Lobato*. [200-?]. (13:11). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vaPVHe64cvc&feature=emb_logo> Acesso em: 06 de dezembro de 2019.

Mário Sergio Cortella é professor universitário, escritor, educador, foi Secretário Municipal de Educação de São Paulo (1991/1992) e é, também, um dos filósofos contemporâneos brasileiros mais expoentes. Além de atuar na área acadêmica e literária, Cortella, recorrentemente, realiza palestras e participa de programas televisivos.

Pela recorrência em palestras, Cortella, inclusive, possui um canal no site YouTube. Esse, por sua vez, contém 756 mil inscritos, número considerado elevado para a plataforma. Além disso, os internautas costumam, sempre, assistir aos vídeos do filósofo e interagir com ele.

Um dos vídeos de Cortella bastante veiculado na internet intitula-se “Raiva de Monteiro Lobato”, possui 13 minutos e 11 segundos, e, infelizmente, não tem data de publicação, mas, certamente, é um vídeo recente.

No vídeo supracitado, o ponto central discutido por Cortella é a importância da alfabetização para o desenvolvimento econômico, social, literário e a construção do sujeito crítico. Para além disso, a leitura, por seu turno, propicia, ao sujeito, uma expansão de horizontes, o clichê “viajar sem sair do lugar”, criar realidades paralelas e, quem sabe, modificar a própria realidade vigente.

Para desenvolver o ponto chave da sua palestra, Cortella inicia seu discurso relembrando sua primeira leitura, qual seja: “Reinações de Narizinho”, de Monteiro Lobato que, curiosamente, foi o livro-objeto-desejo da personagem principal do conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector.

Nesse ínterim, Cortella pontua que o compêndio de Lobato estava dentre os livros censurados pela Igreja Católica na década de 1960, período da ditadura militar no Brasil. Além disso, o próprio Monteiro Lobato foi censurado, na época, pois afirmavam que ele era comunista e, ainda, suas obras permitiam que o leitor vislumbrasse realidades distintas e tivesse esperança no porvir.

O filósofo assevera que a literatura, a ciência, a filosofia e a arte tocam o ser humano e, em contrapartida, a falta disso cerceia a esperança e os sonhos dos indivíduos. Dessa forma, a não-alfabetização está diretamente relacionada à falta de acesso à escolarização – direito que é negado à população pelo Estado – o que impede a ascensão dos sujeitos no que diz respeito ao contato e a experiência com a arte e tudo aquilo que ela representa.

Cortella comenta um episódio em que ele, quando era secretário da educação, encontra um casal de idosos que participava do projeto de Educação para Jovens e Adultos e questiona o porquê de eles quererem aprender a ler na terceira idade. O idoso conta que sonhava em ser engenheiro, já a idosa, comenta que seu sonho era aprender a ler para, então, poder ler as histórias dos livros que seu antigo patrão escrevia. Curioso, Cortella pergunta quem era o patrão da senhora, ela, para a incredulidade do filósofo, responde: “Monteiro Lobato”.

Com isso, o educador fica indignado com a postura de Lobato, contudo, faz um esforço gigante para não cair no anacronismo e criticar ferrenhamente o escritor que ele tanto admirou em sua infância. Cortella compreende que o período histórico que o Monteiro Lobato vivenciou – em que a educação era privilégio – era muito distinto daquele vivido pelo professor – em que o acesso à educação aumentou consideravelmente. Mas, cabe afirmar, ainda, que a angústia do filósofo foi considerar que o escritor, considerado comunista, inclusive, tinha uma funcionária que não sabia ler e, tampouco, se importava com isso. Sendo assim, justifica-se, então, o título do vídeo: “Raiva de Monteiro Lobato”.

O vídeo em questão propicia uma reflexão ao expectador no que diz respeito à importância da alfabetização para a conquista da leitura e da formação, em sentido *lato sensu*, do indivíduo enquanto sujeito. Assim sendo, o vídeo é indicado tanto para profissionais da educação quanto para a população de forma geral.

Para produzirem o resumo do texto *É verdade que Friends é uma cópia de série com seis amigos negros em Nova York?* as estudantes demoraram cerca de duas horas e seis minutos. Entretanto, precisamos ressaltar que esse texto foi elaborado de maneira virtual, devido à pandemia, e, em alguns momentos, ocorreram intercorrências em virtude de pequenas falhas de conexão com a internet que, embora não tenham afetado o processo de negociação entre a dupla, conforme veremos no decorrer desta análise, exigiram algumas pausas. Vejamos o resumo produzido:

<https://noticiasdatv.uol.com.br/noticia/series/e-verdade-que-Friends-e-uma-copia-de-serie-com-seis-amigos-negros-em-nova-york-29500>

O texto intitulado “É VERDADE QUE *FRIENDS* É UMA CÓPIA DE SÉRIE COM SEIS AMIGOS NEGROS EM NOVA YORK?”, escrito por João da Paz e publicado no site UOL, especificamente na coluna “Notícias da Tv”, em 19 de setembro de 2019, versa sobre a polêmica acerca de a série *Friends* ter sido um plágio da série *Living Single*, visto que essa última já existia um ano antes da estreia da primeira.

O colunista inicia o texto apresentando as personagens e o enredo da série, alegando que essa descrição lembra *Friends* (1994-2004), contudo é a premissa de *Living Single* (1993-1998). Nesse ínterim, vale ressaltar que a comédia menos famosa é a que possui protagonistas negros. E, com isso, o autor assinala que muitos fãs questionam se a série supracitada é ou não uma cópia de *Living Single*. Apesar de sempre haver semelhanças entre obras, a similaridade entre essas duas produções, segundo Paz (2019), é assustadora, haja vista que há personagens correspondentes tanto no sentido de gênero (homens e mulheres), quanto em suas respectivas personalidades e, inclusive, no vestuário.

Paz (2019) adiciona um subtítulo denominado “Atores sabiam”, no qual discorre sobre o fato de os atores da série *Living Single* não terem dúvidas quanto à cópia feita pelos criadores de *Friends*, e a própria Queen Latifah, uma das personagens principais da comédia protagonizada por pessoas negras, alegou, em um talk show americano, o plágio. Apesar disso, conforme o autor, cada série possuía um público alvo: *Friends* para o público branco e a *Living Single* para o público negro.

Já no tópico seguinte, intitulado “Representatividade e feminismo”, o colunista progride o argumento de cada série possuir um público alvo e alega que o autor de *Friends* selecionou um elenco majoritariamente branco temendo uma não identificação do seu público caso houvesse personagens negros, haja vista que, para o autor, os expectadores da sua série eram, em sua maioria, brancos. Além disso, Paz (2019) pontua que entre 1994 e 1995, as duas séries passavam na TV, paralelamente, e enquanto *Friends* ocupava o oitavo lugar na audiência, *Living Single* foi o 83º mais visto na TV americana.

Paz (2019) conclui seu texto alegando que enquanto *Friends* focava sua narrativa no público branco, *Living Single* discutia temas relacionados à comunidade afro-americana e versava sobre pautas feministas. O autor destaca que esses temas veiculados pela última série são característicos da criadora Yvette Lee Bowser, a atual apresentadora de “*Dear White People*”, série aclamada pela crítica, conforme o autor, por abordar questões como machismo e racismo.

Antes de nos debruçarmos sobre os dados processuais, gostaríamos de destacar que, segundo as estudantes, o processo de escrita de maneira *online* funcionou de maneira tranquila. A esse respeito, Catarina, por exemplo, declarou que “O fato de a minha dupla ter sido Nise facilitou a dinâmica da coisa. Não por já termos feito isso antes, pois não houve experiência anterior, mas por termos intimidade e por ficarmos à vontade com a câmera ligada”. A declaração de Nise seguiu essa mesma perspectiva: “nesse caso específico, pela proximidade minha com Catarina, por podermos contar com a vídeo chamada, o que nos permite ver o rosto uma da outra, com internet e equipamentos de qualidade, por ser um vídeo chamada apenas com duas pessoas, não acho que tenhamos perdido a troca. Conseguimos conversar sobre o

tema, pesquisar para conhecer mais, colocar a ideia que estávamos buscando no papel e ficamos satisfeitas com o resultado”.

Os depoimentos das escreventes nos fizeram lembrar a percepção que tivemos em pesquisa anterior (PRADO, 2019) de que sujeitos com maior afinidade e/ou que já produziram algum texto juntos lidam melhor com a escrita conjunta; essa percepção motivou a escolha de duplas que tinham uma relação próxima. Diante dessas falas, podemos dizer que, devido à proximidade das estudantes, a mudança do ambiente presencial para o virtual pouco influenciou o processo de participação, negociação e escolhas e, conseqüentemente, pouco influenciou a manifestação do estilo individual de uma e de outra escrevente na produção em dupla.

Entretanto, chamou a nossa atenção outro trecho do depoimento dado por Catarina, em que ela afirma que, virtualmente, sua parceira de escrita “conseguiu se colocar mais no texto, opinar mais”. A esse respeito, Nise declarou que o que a deixou mais falante e opinativa foi o texto-base para o resumo que despertou sua curiosidade e, dessa forma, lhe deu “uma abertura maior para falar, para opinar”, o que reforça a nossa crença de que a mudança de ambiente não influenciou na manifestação de marcas estilísticas. Porém, apenas com os dados que analisaremos a partir de agora é que acessaremos informações privilegiadas e reveladoras a respeito dos estilos de escrita de Catarina e de Nise, agora a quatro mãos.

Ao olharmos os textos prontos, chamou a nossa atenção o fato de as estudantes terem anotado a referência completa do texto-base da resenha e registrado o *link* de acesso do texto-base do resumo. Essas escolhas da dupla apontam para a manifestação do estilo individual de Catarina, já encontrado em sua escrita individual, mas vejamos o que os dados nos mostram.

Elaboração da resenha	Elaboração do resumo
Catarina: É... a gente vai achar a referência do vídeo? Nise: Isso que eu fiquei pensando. Precisa mais alguma coisa. Mas como é que acha o vídeo? Catarina: Sei lá. Colocar referência do vídeo <i>Raiva de Monteiro Lobato</i>. Nise: Esse título é bem sugestivo, né? Todo mundo assistiria, né? Catarina: Anram. Nise: Acho que não precisa... Acho que dá pra gente falar um vídeo de Mário Sergio Cortella... Catarina: É... é porque a referência tem que tá em cima da resenha. É a primeira coisa que tem que aparecer.	Catarina: Eu botei, eu coloquei a referência aí no documento, porque... Eu acho que você até comentou que você não fez isso, né? Nise: De colocar... Catarina: Em algum dos textos que você fez... de colocar referência. Nise: Hunrum. Eu acho que eu não fiz. Catarina: Mas eu tenho esse, eu tenho esse costume. Nise: Tá certíssima, né? A correta é você, não eu. Catarina: Não. É só diferente.

Nise: É? Eu não coloquei isso no meu outro.	
--	--

Como podemos observar, a decisão de antecipar os textos com as referências dos textos base foi tomada por Catarina, que, na produção da resenha, aventava a possibilidade, declarando que “a referência tem que tá em cima da resenha”, em consonância com o que postula a ABNT (2021); e, na produção do resumo, coloca o *link* do texto fonte e só informa para a colega, alegando que tem esse costume. Nise, por sua vez, afirma, de um lado, que acha que não é preciso colocar a referência e, do outro, que não tem o costume de fazer isso, mas pondera que sua colega está certa em fazê-lo, ao que a primeira responde que é “só diferente”. Lembremos que, na primeira seção deste capítulo, comentamos que Catarina foi a única estudante participante da pesquisa que optou por registrar a referência dos textos base de suas produções, o que nós sinalizamos como uma marca de estilo individual que se cruza com o estilo dos gêneros, visto que, embora a escrevente aponte a escolha, primeiramente, como uma exigência genérica, ela considera, também, que o faz por costume e levando em conta o seu potencial leitor, e que não está errado não anotar a referência fora do texto. Sendo assim, para nós, já no início das produções em dupla, aparece uma marca do estilo individual de Catarina: o registro das referências dos textos-base, antecedendo a resenha e o resumo propriamente ditos.

Em se tratando da estrutura e do estilo dos gêneros dentro dos quais trabalhavam, as estudantes, assim como nas produções individuais, começaram a apontar as suas características desde o início dos diálogos e durante todo momento de elaboração textual, conforme podemos verificar a seguir:

Elaboração da resenha
Catarina: Primeiro a gente apresenta o cara e depois o vídeo? Nise: É. Assim... Catarina: É, né... Nise: É. Porque eu... na resenha que eu fiz, eu não me delonguei tanto assim na apresentação. Mas aí a gente pode. Catarina: Não, mas acho que tem que ser uma coisa bem enxuta, né? A gente precisa... Nise: A gente apresenta ele e daí fala, né? Que ele faz palestras... e daí, fala do vídeo. [...] Catarina: Um dos vídeos de Cortella bastante veiculado... Um dos vídeos bastante veiculado, nãnnãnnã... e, infelizmente, não temos a data. Nise: (Risos). Pode é? Colocar assim? Catarina: De sua publicação, mas, certamente... É uma resenha, a gente pode se colocar. (Risos). Você acha que não? Nise: Não. Não sei. Catarina: Porque, assim, eu entendo que a data é uma coisa importante. Nise: Sim... Pra uma resenha...

Catarina: É. Porque, nesse momento, a gente tá apresentando aquilo de que a gente vai falar, que é o vídeo, no caso, e a gente não tem a data. Você acha que a gente tira esse infelizmente?
Nise: Não, coloca assim: que, infelizmente, não possui data de publicação... Assim, acho que não temos é...
 [...]
Catarina: Beleza. Agora a parte de falar dele, de fato. Resumindo, né?
Nise: O vídeo, né?
 [...]
Catarina: Agora a gente vai avaliar. Apresentamos o cara, apresentamos o vídeo, resumimos o vídeo. É isso. Vamos indicar e avaliar, né?
Nise: Pior parte pra mim.
Catarina: É mesmo. É... Eu acho indicar a pior parte.
Nise: É a pior parte. Indicar pra quem?

Ao elaborarem a resenha, as escreventes fazem comentários a respeito do gênero que coadunam com a ideia de Vieira e Faraco (2019) que mostram que as etapas básicas envolvidas na construção de uma resenha são quatro: introdução, sumarização, crítica e conclusão. As falas de Catarina e Nise demonstram que elas seguiram essas etapas, inclusive na ordem de realização apontada no quadro sintético. Primeiramente, as estudantes falam em apresentar o vídeo e o seu autor, destacando, inclusive, a importância de se mencionar a data da obra. O que elas fazem, segundo Vieira e Faraco (2019), é apresentar “aspectos que situem [a obra] contextualmente” (VIEIRA e FARACO, 2019, p. 109). Em seguida, a dupla comenta a necessidade de resumir o conteúdo do vídeo, o que corresponde à etapa de sumarização, conforme Vieira e Faraco (2019). Por último, elas declaram que, uma vez que já apresentaram o vídeo, bem como o seu autor e já resumiram o seu conteúdo, deveriam, então, avaliar a obra e fazer uma indicação. Para Vieira e Faraco (2019), essas são as etapas de crítica e conclusão, em que a pessoa que elabora a resenha, avalia a obra, seja de maneira positiva, ou não, levando em consideração aspectos gerais e/ou específicos, e recomenda ou não a produção, apresentando possíveis restrições, se for o caso, e indicando seus leitores em potencial. Cabe mencionar, ainda, que as participantes da pesquisa comentam que, na resenha, “a gente pode se colocar”, o que, como já discutimos anteriormente, é possível graças ao caráter avaliativo desse gênero.

Assim como acontece na produção da resenha, também durante a produção do resumo as nossas colaboradoras não perdem de vista as exigências do gênero. Vejamos:

Elaboração do resumo
Nise: Não. Eu ia falar... Mas é isso né? Que, no resumo, a gente não pode, tipo, colocar questionamentos né? E grandes opiniões. [...] Catarina: Como é que a gente começa? Nise: É, pois é...

Catarina: O texto... (Risos).

Nise: É... Tem que começar tipo uma resenha né? Acho que resumo pede isso, né? Que comece como uma resenha. Ou não? Não?

Catarina: É, tipo assim, tem que apresentar o texto né?

Nise: É. Tipo... Isso... O texto...

Catarina: O texto tal...

Nise: É verdade que *Friends*...

Catarina: Escrito por fulano de tal...

Nise: É... João da Paz... Publicado pelo, no site de notícias...

[...]

Nise: Aí a gente já começa a falar, tipo, debate, ou traz a polêmica, ou... apresenta a ideia principal já do texto?

Catarina: É. Eu tava aqui pensando nessa data, se tinha que vir antes de especificamente ou depois. Publicado no site UOL, especificamente na coluna tal, em... Não. Acho que tá bom assim, né?

Nise: É. Se quiser colocar dezenove de setembro né? Escrever por extenso. Acho que só isso, na verdade. O lugar acho que tá bom.

Catarina: É. É esteticamente melhor.

Nise: É.

Catarina: É, vamo falar... tem que falar o que que fala né?

Nise: Isso.

Catarina: É... Dizer o nome da série né?

Nise: Isso.

Catarina: O texto tal, escrito por fulano, publicado especificamente tal, nãñã.

Nise: De 2019. É...

Catarina: Versa sobre...

[...]

Nise: Tá. Aí, a gente fala agora de como ele tratou isso no texto, né? Dessa polêmica.

Catarina: É, ao longo do texto né?

Nise: Hunrum.

Catarina: O colunista? A gente pode se referir a ele como colunista, né?

Nise: Hunrum. É.

Catarina: Ele apresenta. Ele começa o texto apresentando as personagens, né?

[...]

Catarina: Mas, tipo, ele faz isso, mas a gente tem que seguir o raciocínio dele né? E, tipo, resumir tudo o que ele tá falando.

Nise: Hum. Tá.

Catarina: Porque o resumo é isso, né? Ficar aqui trazendo as ideias da pessoa. Tipo, você deixa de lado o... Você não vai copiar e colar o texto todo, mas é quase isso.

Nise: Não, sim, sim. Concordo. Mas tem, tem... Mas a gente não pode passar de... O texto-base tem três páginas, duas e meia.

Catarina: Não. Com certeza.

Nise: A gente não pode entregar pra Anne um resumo de duas páginas.

[...]

Nise: A gente tá terminando. Agora é só falar isso e a gente fecha com...

Catarina: É.

Nise: É um resumo, né? O resumo, ele precisa... Não precisa, né?

Catarina: Não, não precisa avaliar, recomendar nada.

Nise: Graças a Deus!

Como podemos verificar, Catarina e Nise, logo no início da produção, declaram que não podem colocar questionamentos e opiniões no texto por se tratar de um resumo. Uma delas chega a afirmar que nós, pesquisadoras, fomos “sabidas” ao escolher o texto *É verdade que Friends é uma cópia de série com seis amigos negros de Nova York?*, uma vez que ele daria margem para diversos comentários, mas que elas não poderiam fazê-los por estarem diante de um resumo. Lembremos que, como abordamos no capítulo 5, uma das características do resumo é a fidelidade ao texto-base. Ao discutirem sobre como o texto deveria ser iniciado, as escreventes alegam que o resumo deve ter o início semelhante ao da resenha, no sentido de apresentar a obra, trazendo informações gerais a respeito de autoria, data de publicação e a sua ideia geral.

De acordo com Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004a), é de fundamental importância que se compreenda o conteúdo global do texto a ser resumido e, a partir dessa compreensão, faz-se, então, a sumarização, processo essencial para a produção de resumos, e o que a dupla declara ser necessário fazer nos parágrafos depois da apresentação geral da obra. Nesse sentido, elas declaram que precisam resumir tudo o que o autor do texto-base está tratando, seguindo o raciocínio dele, tomando cuidado para que o resumo não fique maior ou do mesmo tamanho que o texto-base. As afirmações das estudantes nos remetem a definição de resumo postulada por Machado (2010), que considera que a apresentação do conteúdo do texto-base deve ser feita de forma concisa e seguindo a sua organização original. Ainda, Catarina e Nise voltam a reforçar a necessidade de se manterem subordinadas ao texto-base, dizendo que não podem explorar suas próprias opiniões e não precisam avaliar e nem recomendar a obra resumida.

O que vemos nesses dados nos faz chegar a duas conclusões: em primeiro lugar, com base em Fisher (2007; 2008), podemos dizer que as estudantes possuem letramento acadêmico, pois demonstram ter conhecimentos sobre diferentes formas de textos da esfera acadêmica, nesse caso em específico, os gêneros resenha e resumo. Convém salientar que esses conhecimentos não são técnicos e neutros, uma vez que, conforme Street (2003), os letramentos são sempre ideológicos, relacionados a contextos sociais e culturais. Em segundo lugar, é possível observar que, assim como aconteceu nas produções individuais, a manifestação do estilo dos gêneros dentro do qual as participantes da nossa pesquisa produzem seus textos é proeminente: a preocupação em se manter dentro das exigências genéricas é, a todo momento, evidenciada nas falas das escreventes.

Adiante, as estudantes fazem discussões que revelam relações valorativas no que diz respeito aos textos base e seus conteúdos e, conseqüentemente com seus próprios textos. Essas

relações são percebidas, sobretudo, na resenha, tendo em conta a característica avaliativa do gênero. Vejamos os dados a seguir:

Produção da resenha
Catarina: Hunrum. É bom que você é uma pessoa muito politizada, né? Vai poder trazer as questões aqui. Eu fiz umas anotações... Nise: Ahh... Catarina: <i>Reinações de Narizinho</i>, tipo, ele começou falando sobre a literatura né? Nise: Hunrum. Catarina: E da importância da literatura, contextualizando que a igreja católica proibia certos livros, parará pêrêrê, alegando que as crianças podiam distorcer a realidade. Nise: Eu acho que, assim, o que eu entendi que traz de principal no vídeo, que ele fala, que ele traz no início, é você... é essa questão política mesmo, de você ser alfabetizado, de você poder sonhar. Porque ele fala assim, que os livros de, de... Como é que chama? De ficção, né? Eles eram proibidos porque... Catarina: Traziam fantasias. Nise: As crianças poderiam imaginar, criar coisas, né? Catarina: Hunrum. Nise: Cerceia esse ponto já, da criatividade, de você poder imaginar que não essa né? Que tá posta... De você vislumbrar uma realidade ideal. E o que ele coloca muito é assim. Ele fala: eu, que me alfabetizei na década de 60... Então, eu acho que tem muito, assim, de ser alfabetizado... ele, que foi alfabetizado, leu <i>Reinações de Narizinho</i>, que era proibido. E, aí, depois ele fala que encontrou senhorzinhos que não eram alfabetizados, mas que estavam começando a se alfabetizar e, com isso, puderam vislumbrar um futuro que não aquele que estava posto. [...] Catarina: Não, mas eu concordo plenamente que é isso. Tipo, ele tava falando sobre a leitura, estava falando sobre literatura e, no meio disso, como a não alfabetização compromete esse caminho, né? Tipo, como as pessoas têm sonhos, e, também, como o Estado é falho nesse quesito. Nise: Sim. Com certeza. É. Exatamente. Tipo, a pessoa é alfabetizada, então, ela vai ler. Lendo, com esse desenvolvimento cognitivo, isso vai permitir a ela ver outras realidades que não aquela que tá exposta aqui. Então, ter esperança, ter um sonho, lutar por aquilo que ela acredita, fazer as coisas, reagir. Só que o Estado é falho. Catarina: É. Nise: Tipo assim. Às vezes, não tem... às vezes o percentual de alnafa... alfana... Ui... Catarina: Analfabetismo. Nise: Isso. É enorme. [...] Catarina: É... O ponto central discutido por Cortella é a importância da alfabetização para o desenvolvimento... literário? Desenvolvimento... Não só literário, né? Nise: É como um todo, assim, né? Catarina: O desenvolvimento econômico, social... Ai, meu Deus! Porque, tipo, o cara queria ser engenheiro. Nise: Hunrum. [...] Catarina: É. Hum... é muito... Sim... A importância da alfabetização para o desenvolvimento econômico, social, literário, e a construção do sujeito crítico.

Nise: E a forma como a literatura... que, tipo, que só vem com a alfabetização, né? A forma como a literatura propicia uma, tipo, uma expansão... não sei como falar, mas...

Catarina: Acho que é expansão mesmo.

Nise: Tipo, do indivíduo ver possibilidades, assim, sabe? E essa criticidade, né? De ser crítico. A literatura vai ajudar a visualizar outras realidades, que não a que tá posta. E a criticar a realidade que tá posta também.

[...]

Catarina: É... Tipo assim, é... aquela coisa clichê de viajar sem sair do lugar. A gente pode até colocar isso no texto...

[...]

Nise: Pois é. Tipo, o nível de você ser um leitor, você ter um conhecimento de mundo aguçado é tanto, que você pode até, tipo, como aconteceu, chegar a prever...

[...]

Nise: E... É isso... Tipo, assim, fazer esse *link* de que a alfabetização influencia diretamente nisso.

Catarina: Sim.

Nise: Na capacidade do indivíduo de ter contato com a literatura, com a filosofia, com a ciência e com a arte.

Catarina: A alfabetização... A falta... A falta? A falta é estranho.

Nise: A não alfabetização?

Catarina: Eu pensei nisso também, mas... A pessoa, ela é privada desse bem.

Nise: Do direito, né?

Catarina: É, é um direito. Sei lá... A falta da alfabetização... A não alfabetização mesmo... é a palavra. A não alfabetização, o direito que é, o direito, o acesso que é retirado...

Nise: Que não, que não... Não é retirado, mas que é, tipo...

Catarina: Podado.

Nise: É. Tipo podado. Que não é, não é retirado porque...

Catarina: É... É impossibilitado, né?

Nise: Tirado pode ser, na verdade... porque é um direito que o Estado não dá, então, ele tira esse direito.

A partir dos dados processuais acima, podemos perceber que, ao demonstrarem atitudes valorativas em relação aos texto-base e seu conteúdo, as escreventes expõem, também, posicionamentos socioideológicos.

Em primeiro lugar, na produção da resenha, chama a nossa atenção a afirmação de Catarina de que Nise é “uma pessoa muito politizada”. Como vimos na seção 7.1, Catarina também o é, visto que ela alega estar envolvida em militâncias e demonstra conhecimentos sobre diversas pautas sociais. Essa postura político-social da dupla é evidenciada nos dados ora apresentados, haja vista o posicionamento revelado diante das temáticas debatidas, tanto durante a construção da resenha. Vemos, por exemplo, uma discussão voltada para a educação, mais especificamente, para a alfabetização e para a literatura e como elas podem proporcionar mudanças de realidades sociais. Ao refletirem sobre o conteúdo global do vídeo *Raiva de Monteiro Lobato*, as estudantes lembram que Mario Sergio Cortella relata que o livro *Reinações de Narizinho* foi proibido pela igreja católica em determinado período sob a alegação de que

sua leitura poderia causar distorção da realidade, e, para elas, isso demonstra que a alfabetização está relacionada a sonhos, ao desejo de um futuro diferente e, sendo assim, a não alfabetização e, conseqüentemente, a falta de leitura, cerceia a imaginação, a esperança e a luta pelo que se acredita. As estudantes declaram, ainda, que o Estado é falho no que diz respeito à educação, e isso fica claro quando se olha os altos índices de analfabetismo registrados no Brasil. Além disso, as nossas colaboradoras destacam a importância da alfabetização para o desenvolvimento econômico, social, literário e para a construção de um sujeito crítico e, atrelada a isso, a importância da literatura para a visualização de outras realidades, para a construção de sonhos e a busca de realizá-los. Essas ponderações aparecem em diversas partes da resenha elaborada pela dupla, dentre as quais destacamos o quarto e o sétimo parágrafos:

No vídeo supracitado, o ponto central discutido por Cortella é a importância da alfabetização para o desenvolvimento econômico, social, literário e a construção do sujeito crítico. Para além disso, a leitura, por seu turno, propicia, ao sujeito, uma expansão de horizontes, o clichê “viajar sem sair do lugar”, criar realidades paralelas e, quem sabe, modificar a própria realidade vigente.

O filósofo assevera que a literatura, a ciência, a filosofia e a arte tocam o ser humano e, em contrapartida, a falta disso cerceia a esperança e os sonhos dos indivíduos. Dessa forma, a não-alfabetização está diretamente relacionada à falta de acesso à escolarização – direito que é negado à população pelo Estado – o que impede a ascensão dos sujeitos no que diz respeito ao contato e a experiência com a arte e tudo aquilo que ela representa.

Diante destes dados, podemos nos lembrar de Possenti (1993; 1993a; 2001) e de Discini (2015; 2016) que, tendo em conta a relação enunciado-enunciação, enfatizam as bases histórico-sociais do estilo. Lembramos, também, que, conforme salienta Volóchinov (2019 [1926]), todos os elementos estilísticos de uma obra são escolhidos a partir da relação avaliativa do seu produtor com o conteúdo e expressam sua posição social fundamental, ou seja, não são escolhas aleatórias, feitas diante de uma variedade de alternativas, mas, como afirma Possenti (2001, p. 17)), são “efeito de uma inscrição”, escolhas realizadas diante de exigências enunciativas.

Portanto, o que vemos é o estilo de Catarina e Nise revelado através da sua relação valorativa com os acontecimentos relatados no vídeo e com os personagens apresentados: “o principal tom do estilo do enunciado é determinado, acima de tudo, por aquele sobre quem se fala e por sua relação com o falante” (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p. 135-136). Além disso, podemos observar que as estudantes utilizam a frase “viajar sem sair do lugar”, comumente utilizada para falar da sensação causada pela leitura. A utilização desse “clichê”, como afirmam as estudantes, é, para nós marca de um estilo pictórico, dado que ele é utilizado como uma

forma de reforçar o posicionamento da dupla, de maneira que o discurso alheio se mistura com o discurso interno. Cabe dizer que não se trata de um estilo linear, como postulado por Volóchinov (2018 [1929]), embora a sentença esteja entre aspas, como uma citação direta, pois trata-se uma ideia construída socialmente, sem atribuição a um autor específico.

Gostaríamos de lembrar que, nas seções anteriores, apontamos os posicionamentos ideológicos como marcas de estilo individual tanto de uma quanto da outra participante da pesquisa. Aqui, podemos observar que esse senso crítico demonstrado pelas escreventes é algo inerente a elas e que prevalece também na produção da resenha feita em dupla. Assim, essa marca dos estilos de ambas conflui, revelando, então, uma marca de estilo da dupla, visto que as reflexões foram construídas em conjunto e as ideias das duas estudantes apareceram no texto. O mesmo não acontece com o estilo pictórico. Vimos que a escolha de colocar a sentença “viajar sem sair do lugar” foi feita por Catarina. Essa escolha foi feita levando em consideração os comentários de Nise, mas, ainda assim, foi uma escolha individual, que teve apenas a concordância da colega. Assim, podemos dizer, que houve, mais uma vez, a manifestação do estilo individual de Catarina.

Durante o processo de construção do resumo, também podemos identificar atitudes valorativas das escreventes em relação ao texto-base e seu conteúdo, revelando posicionamentos ideológicos. Observemos os seguintes dados:

Produção do resumo
Nise: A gente... Eu tava vendo lá a página do UOL, a foto, o plágio descarado deles, mas aí você quer conversar sobre o texto? Ou... Porque é isso... Na verdade, eu fiz a leitura do texto e eu fiquei mais chocada, assim, sabe? Fui ficando assim “Não acredito”. Catarina: Isso. Sim. [...] Nise: Versa sobre... É... Catarina: A polêmica, ou a indagação, o questionamento. Nise: Acho que a polêmica, né? Catarina: É. A gente tá afirmando que é uma polêmica, mas... Ah, é uma polêmica, é uma polêmica, né? Nise: É, porque, tipo, o título já é meio que chamando pra polêmica, né? Catarina: É verdade. Não vai ser ruim a gente usar polêmica não. [...] Nise: Paz adiciona um subtítulo denominado <i>Atores sabiam</i>, no qual desenvolve, ou no qual é... é... Catarina: No qual discorre. Nise: É. Discorre. Catarina: Sobre o fato, né? Nise: Isso. Catarina: De os atores da série <i>Living Single</i>. Nise: Isso.

Catarina: Não hesitem. Que ele fala né?

Nise: Sim.

Catarina: Tipo assim, que eles não hesitam em dizer...

Nise: Que é uma cópia.

Catarina: Eles especificam, né? Que... Peraí... Mas é uma pessoa específica, né? Em entrevista a *talk show*, Queen Latifah deixou isso claro. Então, foi a Queen Latifah.

Nise: Isso. Que é do...

Catarina: Que não tinha, que tinha certeza que era uma cópia.

Nise: A Queen Latifah é do *Living Single*?

Catarina: É.

Nise: Ah, é. Isso.

Catarina: Tipo, a gente não pode falar... Mas ela falou “nós tínhamos certeza”, né?

Nise: Hunrum. É “nós tínhamos certeza”. Isso.

Catarina: Sobre os atores da série não, não terem dúvidas quanto a cópia...

Nise: Hunrum.

Catarina: A cópia feita por *Friends*, né?

Nise: Feita pelos diretores, ou elenco, né? Não sei. Pelos criadores.

Catarina: Pelos criadores de *Friends*. Discorre sobre o fato dos atores não terem dúvidas quanto a cópia ter sido feita pelos criadores de *Friends*... E a própria Queen nãñã, uma das protagonistas da comédia, é... Como é que fala? Tipo assim...

[...]

Catarina: Tô no texto-base. O cara cria uma série pra ser rival mesmo da Fox, pra ser rival da Fox. Que na Fox que passava essa *Living Single*, né?

Nise: É, mas eu acho mais *bad*, que eu não sei se entra aqui, é que ele fala que a série, que *Living Single* não faria sucesso por ser protagonizada por atores negros, né? Não atingiria o público dele. Eu acho que esse é o pesado. Mas ele fala aqui nesse tópico já?

Catarina: Não sei. Acho que não. Bora ler aqui de novo, né? Sim... “O vice-presidente da emissora, na época, não titubeou...”. Ah, não, só falou da concorrência.

Nise: Humm.

Catarina: Ah, entendi. Então, tipo, ele não queria porque... *Living Single* ficou de boca aberta porque era uma versão de pessoas brancas.

Nise: Hunrum.

Catarina: Então, ele não quis porque a outra não ia colar só porque era de pessoas negras, né?

[...]

Nise: É. É isso, na verdade. Ele fala que, quando o, quando o escritor da série, ele é questionado sobre ter personagens predominantemente brancos, que ele fala aqui... quando ele é questionado disso, ele toca nesse ponto de representatividade. Só que é isso, como não é uma resenha, acho que não cabe a gente falar que não é uma questão de representatividade, que é uma questão social, de racismo. Então, não sei se cabe isso. Mas o que ele vai falar nesse ponto é juntamente isso, né? Isso sobre representatividade.

Catarina: É... Eu acho que... É...

Nise: Que ele fala assim, que o autor, o escritor da série, ele justifica um elenco predominantemente branco porque ele tinha medo que o público, que era majoritariamente branco, não se identificasse com os personagens.

[...]

Catarina: Falta o que agora? Nãñãñã... botou suas séries pra duelar... Nossa! Isso é importante, né, véi? *Living Single* ficou em 83º, e *Friends* em 5º. Que desgrama ruim! Galera racista do caramba!

Nos dados apresentados, as discussões das estudantes se voltam para um possível plágio agravado por questões de cunho racista, visto que o texto-base faz uma comparação entre as séries *Friends* e *Living Single*, na intenção de mostrar que a primeira, protagonizada por atores brancos, seria uma cópia da segunda, protagonizada por atores negros. Primeiramente, Catarina e Nise se dizem surpreendidas pelas informações e, nas declarações seguintes, demonstram acreditar que, de fato, *Friends* é uma cópia de *Living Single*. A partir dessa constatação as estudantes fazem escolhas que mantêm a fidelidade ao texto-base, como requer o gênero, mas que, ao mesmo tempo, marcam seu posicionamento, o que só podemos afirmar graças às informações privilegiadas que encontramos em nossos dados processuais.

Por exemplo, ao decidirem utilizar a palavra “polêmica”, as escreventes comentam que são elas que estão afirmando isso, já que o autor do texto não usa esta ou outra palavra semelhante, mas que “não seria ruim usar” porque o título *É verdade que Friends é uma cópia de série com seis amigos negros em Nova York?* “já é meio que chamando pra polêmica”. Em um momento seguinte, inclusive, as estudantes optam por falar que a série *Living Single* já existia há um ano quando a série *Friends* foi lançada, sob o argumento de que isso justificaria a polêmica:

Produção do resumo
Nise: Não, acho que tá bom. Assim, se quiser tirar esse “a qual já existia há um ano”. Acho que dá pra tirar, mas, se ficar, não fica ruim, entendeu? Se mantiver. Catarina: Tipo assim, eu acho que, talvez, seja importante porque, tipo, ela já existia há um ano quando <i>Friends</i> saiu, né? Nise: Hunrum. É, isso justifica a polêmica. Tipo assim, foi um plágio, né?

Portanto, ao fazer a opção por colocar o vocábulo “polêmica” em seu texto, a dupla está revelando estilo próprio, dado que está marcando uma posição valorativa em relação à temática apresentada no texto, e essas avaliações, de caráter partilhado, consoante Volóchinov (2019 [1926]), “não são as emoções individuais, mas os atos socialmente lógicos e necessários” (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p. 121), ou seja, os dados nos mostram, mais uma vez, que o estilo não revela os “pensamentos mais íntimos” expressos pela linguagem, como afirma Bally, 1921 [1909], p. 20), nem se trata de um ato criativo individual, conforme postulam Vossler (1943) e Spitzer (1955).

Adiante, as estudantes discutem sobre o tópico em que João da Paz afirma que os atores da série *Living Single* sabiam da suposta cópia, e optam por mencionar uma entrevista em que Queen Latifah declara ter certeza do plágio. Catarina e Nise comentam que elas não podem dizer que, de fato, é um plágio, mas que a atriz disse. Dessa forma, o que as estudantes fazem

é utilizar a declaração de Latifah para validar o posicionamento que elas construíram com a leitura do texto, demonstrando, mais uma vez, atitudes valorativas em relação ao texto-base, ao seu conteúdo e ao texto que estão escrevendo.

Por último, as escreventes afirmam que pior que criar uma série semelhante para rivalizar com a já existente é a alegação de que o *Living Single* não faria sucesso entre o público majoritariamente branco pela não identificação com protagonistas negros. A dupla assevera que se trata de “uma questão de representatividade”, “uma questão social, de racismo”, mas, como estavam escrevendo um resumo, e não uma resenha, não poderiam discorrer a esse respeito. Nesse momento, o estilo da dupla é reprimido pelo estilo do gênero, ainda assim, como vimos acontecer na produção individual de Catarina, o posicionamento crítico das estudantes é marcante.

Ainda tratando do posicionamento valorativo das estudantes em relação aos textos base e ao seu conteúdo, chamou a nossa atenção, na produção do resumo, o fato de elas, embora parecerem concordar com o que foi dito por João da Paz, criticarem a escrita do autor, a forma como o texto foi construído, como podemos verificar a seguir:

Produção do resumo
Catarina: Eu tava comentando que eu achei engraçado os títulos né? Tipo assim, “Atores sabiam”. Nise: Anram. Catarina: Aí, depois, “Representatividade e Feminismo”. Só que, inclusive... Além de ser um título meio solto né? O segundo mesmo “Representatividade e Feminismo”. Nise: Não... Então, eu achei bem solto também. E nesse “Representatividade e Feminismo” é engraçado porque é um título bem forte né? Tipo, “Representatividade e Feminismo”. Aí, você vai ler, é um texto que ocupa meia página, assim... Catarina: Sim... (Risos). Nise: Pra falar sobre o isso. [...] Catarina: Eu falei que os enunciados do autor do texto-base são muito curtos. Nise: Rum. Catarina: Tipo assim: “Eles recebem um vizinho mulherengo e um colega avoadado”. Ponto. “Essa descrição lembra <i>Friends</i>, mas, na verdade é <i>Living Single</i>”. Ponto. “Há uma diferença crucial: a comédia menos famosa só tinha protagonistas negros”. Ponto. Nise: Hum. É, realmente. Ele é bem, bem curto. [...] Catarina: Vêi, daria pra discorrer tanta coisa, né? Nise: Hunrum. Catarina: Dar uma esticada... Talvez pelo ambiente, né? Sei lá, do UOL, acaba sendo mais... Nise: Acaba sendo o que? Não deu pra escutar. Catarina: Muito superficial. Nise: A coluna do cara? Do João da Paz. Catarina: É, esse texto dele.

Nise: Ah, sim. Sim, não, dava pra falar bem mais coisa, com certeza. É, mas, na verdade, essas colunas desses... Essas colunas não são extensas, elas são curtas mesmo.

[...]

Catarina: Aí... Eu acho que isso não é importante também, véi.

Nise: Não. Eu acho que...

Catarina: Ele joga essa informação solta.

[...]

Catarina: Ah, tá. Já no tópico seguinte.

Nise: Intitulado... Ah, não precisa...

Catarina: Como é o nome?

Nise: *Representatividade e Feminismo*. Que não tem nada, não tem nada a ver o cu com as calças. (Risos).

Catarina: Não. Mas ele militou, né? (Risos). Falou de representatividade e feminismo.

Nise: Exatamente. Ele colocou nome ali que chamam a atenção dos leitores.

[...]

Catarina: Veia feminista nos episódios. Veia feminista é ótimo, né, véi?

Nise: Então, aí é que ele fala sobre o feminismo, né? Que o tópico é *Representatividade e Feminismo*... e ele num aborda nada disso (Risos).

Como podemos observar, Catarina e Nise não demonstram satisfação com a forma como a problemática envolvendo *Living Single* e *Friends* foi tratada por João da Paz. Para elas, o autor reduz o assunto a frases curtas que deixam o texto superficial, mesmo tratando de aspectos que poderiam ter sido desenvolvidos. Nise ainda comenta que isso pode ter acontecido pelo fato de o texto ter sido publicado em uma coluna *online* que, em geral, tende a ter produções curtas e diretas. Ainda assim, as escreventes concordam que Paz não articula adequadamente as informações e elas acabam ficando soltas.

Além disso, a dupla critica bastante os subtítulos do texto, sobretudo o nomeado *Representatividade e Feminismo*. Para elas, o tópico não aborda essas questões e o autor só se valeu desse título para chamar a atenção do leitor. A nosso ver, essas opiniões das estudantes reforçam a postura crítica de ambas e poderiam revelar estilo, o que não acontece devido ao gênero resumo, semelhantemente ao que acontece com Catarina na produção individual, quando ela faz comentários sobre a série *Chaves* que não chegam a aparecer no texto por ser um resumo. Acreditamos que, caso o texto em questão fosse a base para a produção da resenha, a posição valorativa das nossas colaboradoras em relação a ele seria evidenciada, principalmente, no movimento de avaliar a obra.

A partir desse momento, nossa análise ficará restrita aos dados do processo de construção da resenha, tendo em conta que não foi possível identificar, nos dados do resumo, outras manifestações de estilo das estudantes. A maior parte do diálogo que ocorre entre a dupla ao escreverem o resumo é voltada para a sumarização dos conteúdos do texto-base, com referências às exigências do gênero, tal qual os trechos que vimos anteriormente.

Na produção da resenha, percebemos, em momentos posteriores, que o estilo individual de Catarina apareceu novamente, como é possível verificar abaixo:

Produção da resenha
Catarina: Um dos vídeos de Cortella bastante veiculado... Um dos vídeos bastante veiculado, nãnnãnnã... e, infelizmente, não temos a data. Nise: (Risos). Pode é? Colocar assim? [...] Catarina: Você acha que a gente tira esse infelizmente? Nise: Não, coloca assim: que, infelizmente, não possui data de publicação... Assim, acho que não temos é... Catarina: É, não temos... Realmente... Nise: Tem, possui... Catarina: É que a gente já colocou possui ali, pode ser tem mesmo... Data de publicação, mas, certamente, é um vídeo recente. [...] Catarina: Você acha que precisa falar da... Nise: Da censura? Catarina: Não, da Clarice Lispector... A gente pode falar: que, curiosamente, que, tipo assim, não é uma informação relevante, mas é uma informação. Nise: Hunrum. Catarina: Curiosamente, foi o objeto... vou botar bem assim, ó: livro-objeto-desejo. Que que você acha? Nise: Bom. Catarina: Ah, que lindo! Livro-objeto-desejo da personagem principal, que não tem nome, né?

Anteriormente, ao analisarmos os dados processuais dos textos escritos individualmente por Catarina, sinalizamos o uso de estratégias metadiscursivas modalizadoras como uma marca de estilo individual da estudante. Essas estratégias aparecem novamente na resenha escrita em dupla e, como nos mostram os dados acima, foram escolhas da estudante. Primeiramente, a escrevente aventava a possibilidade de colocar no texto a palavra “infelizmente” quando a dupla fosse falar que não tinha acesso à data de publicação do vídeo de Mario Sergio Cortella, ao que a colega questiona “Pode é? Colocar assim”, mas, depois, concorda com a sua utilização. O termo “infelizmente” é, segundo Koch (2005), um modalizador atitudinal ou afetivo que representa uma atitude psicológica do enunciador em relação ao enunciado. Cabe salientar que não se trata, porém, de uma escolha feita a partir do psiquismo individual que rege a criação linguística, como apontariam Karl Vossler e Leo Spitzer, pois, conforme ressalta Volóchinov (2018 [1929]), mesmo a consciência individual é social e ideológica e, portanto, mesmo a representação de uma atitude psicológica do enunciador é feita social e ideologicamente.

Adiante, ao completar o raciocínio sobre o não acesso à data de publicação do vídeo, Catarina acrescenta ao texto a sentença “mas, certamente, é um vídeo recente”. O vocábulo “certamente”, é um modalizador epistêmico que assinala o grau de certeza da estudante em relação ao que está enunciando, consoante os postulados de Koch (2005).

Por fim, a escrevente propõe à colega que façam um diálogo entre o vídeo ora resenhado e o texto *Felicidade Clandestina*, resenhado por elas individualmente, já que ambos mencionam a obra de Monteiro Lobato *Reinações de Narizinho*. Para fazer esse diálogo, a nossa colaboradora sugere a utilização de “curiosamente”, um modalizador axiológico que expressa uma avaliação de ações e situações a que o seu texto faz menção (KOCH, 2005). Cabe acrescentar que a menção à obra *Felicidade Clandestina* só foi possível porque as estudantes estavam produzindo uma resenha, gênero que, como vimos no capítulo 5, permite que se faça referências a outras obras além do próprio texto-base. A esse respeito, Catarina chega a declarar: “O bom da resenha é a gente trazer coisas de fora, né?”. Aqui, podemos considerar, ainda, relações dialógicas bastante evidentes, quando as escreventes decidem mencionar, na resenha sobre o vídeo *Raiva de Monteiro Lobato*, o texto *Felicidade Clandestina*, já que, como dissemos anteriormente, tanto o vídeo quanto o texto citam a obra *Reinações de Narizinho*. Como discutimos no capítulo 3, de acordo com Bakhtin (2015 [1930-1936], 2016 [1952-1953], 2018 [1929-1963]), todos os nossos discursos são carregados de discursos alheios, perceptíveis ou não. Portanto, a resenha produzida por Catarina e Nise é permeada de discursos alheios perceptíveis que se relacionam entre si.

Ainda na produção da resenha, Nise comenta, em determinado momento, a respeito das formas mais livres utilizadas na construção de sua resenha feita individualmente. Esse comentário é feito quando as escreventes pensam em utilizar a palavra “aparições” para falarem das palestras de Mario Sergio Cortella. Vejamos:

Produção da resenha	
Catarina:	Hunrum. A gente põe: um desses... (Relê o que foi escrito até o momento). Em se tratando da realização de palestras... Não sei. Bora ver. Em se tratando das aparições.
Nise:	É... é que a gente já falou realiza ali em cima, né?
Catarina:	É.
Nise:	Em se tratando das... Em se tratando do...
Catarina:	Eu só tô pensando em aparições. Por quê?
Nise:	Não é feio aparições.
Catarina:	Não? É que, às vezes, parece que é uma coisa meio fantasmagórica...
Nise:	Sobrenatural...
Catarina:	É, é... Das constantes ocorrências? Não. Ocorrências parece de...

Nise: Eu acho que aparições cabe. Tipo, assim... não é um, não é um... Igual eu falei pra Anne, assim: Quando eu escrevi a resenha, eu não escrevi, assim, uma coisa acadêmica, assim...

Catarina: Anram...

Nise: Eu fiquei mais livre, assim...

Catarina: Então, bora fazer... (Risos).

Nise: (Risos). É, fica estranho, mas, se a gente achar outro, a gente coloca.

Destacamos este trecho do diálogo entre a dupla porque vimos uma oportunidade de Nise manifestar seu estilo individual. Lembremos que, ao produzir a resenha individualmente, a estudante alega que, por estar resenhando um texto literário, ela se sentiu mais livre para utilizar palavras incomuns ao texto acadêmico e, dessa forma, vimos aparecer, em sua produção, diversos adjetivos e expressões adjetivas, os quais apontamos como marcas do estilo individual da escrevente, que apareceu, inclusive no resumo, mesmo não tendo sido produzido a partir de um texto literário. Nos dados acima, Nise argumenta em favor do vocábulo “aparições” que, para Catarina, “parece que é uma coisa meio fantasmagórica”. A primeira estudante comenta que acredita que “aparições” caberia, considerando uma possível liberdade na escrita da resenha, como aconteceu em sua produção individual, em que ela pôde “fugir” dos termos mais acadêmicos. Entretanto, como a sua parceira de produção não se mostra tão convencida, dizendo apenas “Então, bora fazer”, Nise volta atrás e diz que “aparições” fica estranho. Adiante, é ela própria quem sugere a mudança que retira a referida palavra do texto, como podemos constatar abaixo:

Produção da resenha
Catarina: Então, a gente pode botar isso aí agora, tipo... Em se tratando das aparições do educador e filósofo... tira o em palestras? Não. Que é em palestras mesmo, né? Nise: É. Mas aí, eu acho que teria que mudar o início, assim, tipo... Pela recorrência em palestras... Sei lá, alguma coisa assim, sabe?

Ao verificarmos a versão final da resenha produzida pelas estudantes, percebemos que o trecho em questão ficou da seguinte maneira: “Pela recorrência em palestras, Cortella, inclusive, possui um canal no site YouTube”. Nos dados acima, vemos que a escrevente discorda, opina, faz sugestões e até formula um trecho do texto, de maneira que foi possível ver acontecer, de maneira intensa, a alternância dos sujeitos do discurso, conforme Bakhtin (2016 [1952-1953]): um falante termina o seu enunciado e passa a palavra ao outro e/ou dá lugar à sua atitude ativamente responsiva. Assim, podemos dizer que, embora Nise tenha assumido uma posição ativa durante a produção dos textos, aparentemente a dinâmica da escrita colaborativa limitou a manifestação do seu estilo individual.

Dando continuidade à produção, os posicionamentos socioideológicos das estudantes novamente se sobressaltam. Dessa vez, elas comentam a situação narrada por Mario Sergio Cortella em parte do vídeo e sua reação a ela. Vejamos:

Produção da resenha
Catarina: Aí, ele vai falar da hipocrisia do Monteiro Lobato, mas isso é anacrônico. Nise: É. Ele justifica, né? Catarina: Mas fala... A gente pode alegar que faltou ao Machado, ao Monteiro Lobato uma sensibilidade. Nise: É. O autor, né? Cortella... É o título do vídeo... Catarina: Inclusive. Nise: A raiva de Monteiro Lobato, né? [...] Catarina: (Risos). É o cansaço batendo. Curioso, Cortella pergunta? Questiona? Nise: Não. Ele não questiona. Catarina: Tá, então, pergunta. Cortella pergunta quem era o patrão da senhora... Da senhora? Nise: Isso. Catarina: Ela, por sua vez, afirma... Monteiro Lobato... Cadê? Volta. Ela, por sua vez... Nise: Ela, para... Sim, porque ele fica incrédulo, né? Ela, para... para... [...] Catarina: Fica indignado com a postura de Lobato, contudo... faz um esforço gigante, né? Faz um esforço gigante para não cair no anacronismo e... Julgar... Nise: É.. Julgar... Classificar, né? Criticar... Catarina: Contudo, faz um esforço gigante para não cair no anacronismo e criticar ferrenhamente... Nise: É... O escritor tanto amado por ele, né? Catarina: Caramba! É mesmo. Faz um esforço gigante para não cair no anacronismo e criticar ferrenhamente o escritor que ele tanto... Nise: Admirou... Catarina: É. Admirou fica bom... em sua infância. Cortella compreende que o tempo... [...] Catarina: É... Era muito distinto da vivência... Era muito distinto... Ah, não sei. Que o período histórico que Monteiro Lobato vivenciou era muito distinto... Nise: Daquele vivido por Portella, pelo filósofo... Catarina: Daquele vivido pelo professor. Nise: Éee... Catarina: A gente precisa desenvolver isso, né? Tipo assim, por que era um período diferente? Por que ele ficou indignado? São as relações de poder, né? Nise: É... O acesso a educação era bem diferente.... Catarina: Pois é, vamo falar isso. Em que o acesso... Aaa!! Mas é teoricamente... A educação... Não, não é teoricamente. De fato, atualmente, tá em expansão... Nise: Tipo assim, teve um crescimento. Não é o ideal ainda, mas teve um crescimento, tipo, da década de 40... Nossos avós que não saíram nem do que seria, hoje em dia, o infantil I... A maioria, né? E... Catarina: Fundamental I. Nise: É... Isso. Fundamental I. E, hoje em dia, já existem os netos dos avós que são... Catarina: Em que o acesso à educação aumentou... Como é que a gente bota? Aumentou consideravelmente... Acho que não passamos a ideia ainda.

Nise: (Relê o trecho que foi escrito). Tipo assim, que o acesso à educação aumentou consideravelmente... Era um período distinto... O acesso à educação aumentou consideravelmente... do período de antes pro agora, né? Aumentou consideravelmente. É... Mas a ideia que a gente tem que passar é que...

Catarina: É que era pra poucos, a educação era pra poucos

[...]

Catarina: Cortella compreende que o período histórico que Monteiro Lobato vivenciou, em que a educação era privilégio, era muito distinto daquele vivido pelo professor, em que o acesso à educação aumentou consideravelmente. Mas, cabe afirmar, ainda, que a angústia do filósofo foi considerar que o escritor considerado comunista, inclusive... legitimar (Risos)... tinha uma funcionária que não sabia ler e, tampouco, se importava com isso.

Nise: Exatamente. Essa é a ideia.

Nos dados processuais apresentados, podemos observar que as escreventes, fazendo uma interpretação do acontecimento vivenciado por Cortella e, levando em consideração as suas próprias vivências, buscam compreender e, ao mesmo tempo, problematizar o posicionamento de Monteiro Lobato.

Para que possamos desenvolver melhor esses momentos das discussões das escreventes, vamos apresentar, de forma resumida, a situação vivida por Cortella que entra em debate: o filósofo conta que, em determinada ocasião, visitava uma escola voltada para a Educação de Jovens e Adultos, na posição de secretário de educação da cidade de São Paulo. Lá, ele encontrou um casal de velhinhos e, ao dialogar com eles, pergunta os motivos que os levaram a estudar na terceira idade. O homem afirma que sonhava em ser engenheiro, enquanto a mulher declara que gostaria de ler as histórias que seu antigo patrão escrevia. A problemática acontece porque, quando o secretário pergunta sobre o patrão da senhora, ela responde que era o escritor Monteiro Lobato.

Diante dessa narrativa, Catarina e Nise, numa atitude emocionalmente valorativa, se mostram indignadas com a postura de Monteiro Lobato, o chamam de hipócrita, e afirmam que o título do vídeo *Raiva de Monteiro Lobato* se justifica. Entretanto, elas apontam o perigo do anacronismo, levando em conta que o período em que o escritor brasileiro viveu era diferente no que diz respeito ao acesso à educação. Ainda assim, para a dupla faltou sensibilidade da parte de Lobato. Catarina comenta, inclusive, que a (não) atitude do criador do Sítio do pica pau amarelo está relacionada às relações de poder, salientando que o escritor fora considerado comunista e, dessa forma, estaria indo de encontro à própria ideologia. Assim, ao redigirem a resenha, as estudantes fazem escolhas que marcam o seu posicionamento em relação à situação, embora estivessem relatando o posicionamento de Cortella. Vamos analisar dois parágrafos da versão final do texto para apontarmos essas escolhas:

Cortella comenta um episódio em que ele, quando era secretário da educação, encontra um casal de idosos que participava do projeto de Educação para Jovens e Adultos e questiona o porquê de eles quererem aprender a ler na terceira idade. O idoso conta que sonhava em ser engenheiro, já a idosa, comenta seu sonho era aprender a ler para, então, poder ler as histórias dos livros que seu antigo patrão escrevia. Curioso, Cortella pergunta quem era o patrão da senhora, ela, para a incredulidade do filósofo, responde: “Monteiro Lobato”.

Com isso, o educador fica indignado com a postura de Lobato, contudo, faz um esforço gigante para não cair no anacronismo e criticar ferrenhamente o escritor que ele tanto admirou em sua infância. Cortella compreende que o período histórico que o Monteiro Lobato vivenciou – em que a educação era privilégio – era muito distinto daquele vivido pelo professor – em que o acesso à educação aumentou consideravelmente. Mas, cabe afirmar, ainda, que a angústia do filósofo foi considerar que o escritor, considerado comunista, inclusive, tinha uma funcionária que não sabia ler e, tampouco, se importava com isso. Sendo assim, justifica-se, então, o título do vídeo: “Raiva de Monteiro Lobato”.

Nos trechos acima, marcamos algumas escolhas que, a nosso ver, sinalizam a atitude emocionalmente valorativa das escreventes. Primeiramente, no momento em que decidem colocar no texto o trecho “para a incredulidade do filósofo”, Nise comenta: “Sim, porque ele fica incrédulo, né?”, demonstrando que essa foi a avaliação que fizeram da reação de Cortella ao ouvir o nome de Monteiro Lobato. Em seguida, as estudantes afirmam que o filósofo fica indignado com a postura do escritor brasileiro e faz um esforço gigante para não cair no anacronismo, e são essas mesmas palavras que aparecem na versão final da resenha, revelando, mais uma vez, que se trata da visão das escreventes sobre a reação do palestrante. O trecho “a angústia do filósofo” segue esse mesmo caminho. As duas últimas escolhas que destacamos, “considerado comunista, inclusive” e “justifica-se”, mostram de maneira direta o posicionamento socioideológico da dupla. No primeiro caso, Catarina comenta que o acréscimo de “considerado comunista, inclusive” foi para legitimar o que estavam dizendo; no segundo caso, nossas colaboradoras demonstram compreender o sentimento de sentir raiva de Monteiro Lobato, diante do acontecimento, e, assim, para elas, o título do vídeo faz sentido, é justificável.

Para finalizarmos esta análise, vamos observar trechos das falas das estudantes em que elas, a partir de uma observação feita sobre o texto *Felicidade Clandestina*, comentam as possibilidades de leitura e escrita que a língua oferece.

Produção da resenha
Catarina: Coincidência! Mas é isso, tipo, a escrita é incrível, véi. O nosso conhecimento de mundo, a nossa vivência, tudo isso vai... Nise: Vai interferir. Catarina: Vai interferir. É lindo!

Nise: É lindo mesmo. É bem legal. É uma área bem boa essa.
Catarina: Né? É mágico, véi.

Destacamos esse momento do diálogo da dupla porque ele ratifica a nossa opção por utilizarmos dados processuais. Como podemos observar, Catarina comenta aponta algumas coisas que, de alguma maneira, “interferem” escrita, como o conhecimento de mundo e as vivências pessoais, por exemplo. Em outras palavras, podemos dizer que o processo de construção de um texto é permeado por aspectos sociais, históricos, culturais e ideológicos que interferem diretamente nas escolhas linguísticas feitas pelos sujeitos e, dessa forma, cada sujeito faz escolhas individuais sob influências coletivas, já que “qualquer ato de consciência [...] já é um ato social” (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p. 143) e é dessa forma que manifesta o seu estilo individual, e é somente analisando o processo que podemos vislumbrar esses aspectos e, conforme Volóchinov (2019b [1930]), compreendermos o lugar e o papel da língua na vida social, fazendo, assim, uma análise estilística completa: “Apenas quando estudarmos a relação entre o tipo de comunicação social e a forma do enunciado, quando percebermos que toda ‘expressão’ de uma vivência é o *documento* de um acontecimento social, essas questões de estilística ficarão completamente claras” (VOLÓCHINOV, 2019b [1930], p. 257, destaque do autor).

Vamos dar por encerrada a nossa análise dos dados do processo de construção da resenha e do resumo escritos em dupla por Catarina e Nise, pois acreditamos que os exemplos que discutimos até aqui são suficientes para tecermos conclusões a respeito dos estilos dos gêneros e das estudantes e de um possível estilo da dupla.

Primeiramente, gostaríamos de voltar ao início desta análise, no momento em que dissemos acreditar que o fato de a resenha ter sido escrita de maneira presencial e o resumo ter sido produzido de forma virtual poderia ter alguma influência na manifestação do estilo individual de uma e de outra escrevente. Entretanto, os nossos dados não mostraram uma influência efetiva da mudança de ambiente, embora o estilo das escreventes tenha aparecido mais na resenha do que no resumo, o que consideramos estar relacionado às características dos gêneros, já que a resenha, ao contrário do resumo, dá margem para entradas individuais. Vale lembrar que, na opinião de Catarina, sua colega de escrita se mostrou mais participativa na produção virtual, e a própria Nise confirmou que ela, de fato, falou mais e deu mais opiniões durante a produção do resumo, mas, ainda assim, não foi possível perceber marcas do seu estilo individual no texto em questão da mesma forma que não conseguimos identificar marcas na resenha. Para nós, estar escrevendo lado a lado com a colega, ou via *Google Meet* e *Google*

Docs não teve tanta interferência na expressão do estilo de Nise quanto estar escrevendo conjuntamente: foi a dinâmica da escrita colaborativa que inibiu a manifestação desse estilo que, já nas produções individuais se mostraram de maneira muito sutil, como vimos na seção anterior.

Na investigação dos nossos dados processuais, pudemos verificar uma grande preocupação das estudantes com o estilo dos gêneros, assim como aconteceu nas produções feitas individualmente, o que exerceu certo controle sobre as escolhas feitas por elas. Apesar disso, Catarina deixou nos textos marcas do seu estilo individual. Vimos que, tanto no resumo quanto na resenha, a estudante se preocupou em deixar alguma referência do texto-base, antecedendo as produções que estavam fazendo, o que foi feito levando em consideração o potencial leitor. Na produção da resenha, assim como havia feito nas elaborações textuais feitas individualmente, a escrevente se valeu de estratégias metadiscursivas modalizadoras como “infelizmente”, “certamente” e “curiosamente”. Além disso, o estilo pictórico de Catarina aparece quando ela faz a escolha de inserir no texto da dupla a sentença “viajar sem sair do lugar”, mostrando um cruzamento entre sua palavra interior com palavras alheias.

Por último, vimos emergir na resenha e no resumo escritos por Catarina e Nise um estilo da dupla, marcado por avaliações emocionalmente valorativas e posicionamentos socioideológicos. No resumo, a relação avaliativa das estudantes com o texto-base e seu conteúdo é evidenciada através da inserção da palavra “polêmica” e das escolhas de mencionar as datas de produção das séries *Living Single* e *Friends*, além de inserir a declaração da atriz Queen Latifah no texto. Essas três escolhas foram feitas na intenção de validar a postura assumida por elas de que, de fato, *Friends* seria uma cópia de *Living Single*. Além disso, as escreventes discutem sobre racismo e representatividade e se mostram bastante críticas em relação à estrutura textual do texto-base e ao modo como o autor apresentou as informações. Para nós, caso estivessem escrevendo um gênero mais aberto à crítica, como a resenha, por exemplo, essa posição valorativa em relação ao texto-base, bem como seus posicionamentos socioideológicos sobre os assuntos discutidos se revelariam na escrita.

Na elaboração da resenha, as avaliações emocionalmente valorativas das estudantes e seus posicionamentos socioideológicos se mostram com mais intensidade, pois o próprio gênero permite que isso aconteça. Vimos que as escreventes discutem sobre alfabetização e literatura e as possibilidades que elas podem oferecer às pessoas, e argumentam que o Estado é falho em disponibilizar acesso à educação. Essas reflexões aparecem em diversas partes do texto, revelando um estilo construído por meio de uma postura político social que se mostra marcante nas falas da dupla. Vale lembrar que posicionamentos ideológicos foram apontados

por nós como marcas de estilo individual tanto de Catarina quanto de Nise, nas produções que fizeram sozinhas, mas, aqui, destacamos essa marca também como um estilo da dupla, dada a sua construção coletiva. As participantes da nossa pesquisa ainda evidenciam avaliações emocionalmente valorativas quando, ao discorrerem sobre um trecho do vídeo, fazem escolhas que mostram como interpretaram as reações de Mario Sergio Cortella, diante da situação narrada por ele, e como elas próprias reagiram à história.

Diante dessas observações, podemos dizer, então, primeiro, que as estudantes demonstraram possuir letramento acadêmico, pois lidaram tanto com o gênero resenha quanto com o gênero resumo com facilidade, sabendo onde e como colocar cada elemento exigido por cada gênero, levando em consideração o contexto em que estavam escrevendo. Vimos, também que, apesar desses gêneros, como a maioria dos gêneros acadêmicos, serem mais padronizados (principalmente o resumo), as escreventes conseguiram imprimir em seus textos produzidos individualmente marcas de estilo próprio. No caso das produções conjuntas, o estilo individual de apenas uma das estudantes se revelou: o estilo de Catarina, com as estratégias discursivas modalizadoras e com o entrelaçamento de sua palavra interior com palavras alheias (estilo pictórico), além das referências antecedendo os textos; mas conseguimos identificar um estilo construído coletivamente, um estilo da dupla, revelado nos posicionamentos socioideológicos.

Para finalizarmos a análise dos dados de Catarina e de Nise, apresentamos, a seguir, um quadro (QUADRO 2) que resume as marcas de estilo individual das estudantes nos textos produzidos individualmente e quais delas apareceram nos textos elaborados em dupla, além do que identificamos como marca de estilo da dupla. Vejamos:

QUADRO 2: Marcas de estilo individual de Catarina e de Nise e de estilo da dupla

Estilo de Catarina nos textos produzidos individualmente	Estilo de Nise nos textos produzidos individualmente	Estilo individual nos textos escritos conjuntamente
Referências precedendo os textos; Estratégias metadiscursivas modalizadoras; Estilo linear (citações diretas); Estilo pictórico; Palavras e expressões específicas que marcam posicionamentos socioideológicos e avaliações emocionalmente valorativas.	Adjetivos e expressões adjetivas; Palavras e expressões específicas que marcam posicionamentos socioideológicos e avaliações emocionalmente valorativas; Estilo linear (citações diretas).	Referências precedendo os textos (estilo de Catarina); Estratégias metadiscursivas modalizadoras (estilo de Catarina) Estilo pictórico (estilo de Catarina)

Estilo da dupla
Palavras e expressões específicas que marcam posicionamentos socioideológicos e avaliações emocionalmente valorativas;

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Antes de seguirmos com a próxima análise, gostaríamos de registrar algumas questões que surgiram durante esse nosso primeiro processo de análise, as quais decidimos discutir na conclusão desta tese por uma questão de continuidade: (i) o que determina que um posicionamento ideológico como indício de estilo, dado que todas as nossas palavras são carregadas de conteúdo ideológico? (ii) quando avaliações emocionalmente valorativas revelam estilo? (iii) é possível depreender um estilo individual das estudantes, ou um estilo da dupla, analisando apenas textos escritos em dois gêneros sem recorrer a outras produções? Na conclusão desta tese, buscaremos responder estes questionamentos.

A seguir, analisaremos os dados do processo de construção dos textos escritos individualmente e em dupla por Maria Rosa e Cecília, para, então, em comparação com as análises que acabamos de fazer, chegarmos a conclusões mais concretas sobre a relação entre estilo e gênero em produções individuais e conjuntas, de maneira que possamos (ou não) confirmar as nossas hipóteses.

7.4 Produções individuais: o estilo de Maria Rosa

Para darmos início à análise dos dados dos textos produzidos por Maria Rosa, vejamos, primeiramente, a resenha que a estudante elaborou em cerca de uma hora e trinta e seis minutos:

A crônica “Felicidade Clandestina” da autora Clarice Lispector, publicada no livro do mesmo título pela editora Rocco, no ano de 1998, trata-se de uma história leve, divertida, porém reflexiva, características comuns à escrita da autora. Lispector é tida como uma das maiores escritoras modernas do Brasil, a qual se dedicava a escrever romances, contos, crônicas e literatura infantil. Dentre as suas obras, é possível destacar “A Hora da Estrela” (1977), “Laços de Família” (1966) e “Água Viva” (1973).

“Felicidade Clandestina” é considerada por muitos como uma crônica autobiográfica, na qual Lispector relata uma experiência, provavelmente, por ela vivida na infância com um livro de Monteiro Lobato. Assim, a crônica se passa em Recife, cidade onde ela vivia quando criança, e conta a história de duas meninas: uma caracteriza-se por ser apaixonada por livros e a outra por ser uma menina vingativa, a qual possuía “o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria.”

Desse modo, como forma de vingança por ser a única do grupo a fugir dos padrões de beleza, ou seja, por ser “gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos”, a menina vingativa promete à menina apaixonada por livros que a emprestaria

o seu livro “As reinações de Narizinho”. Porém, toda vez que a pobre menina ia buscar o tal livro, a garota má inventava uma desculpa diferente. Após vários dias seguidos por essa tortura, a mãe da menina vingativa descobre o que estava acontecendo e empresta o livro, por tempo indeterminado, à garota apaixonada por livros.

Talvez o grande “lance” da história ocorra nesse momento, pois ao contrário do que o leitor espera, a menina apaixonada por livros e narradora da crônica não ler de imediato a tão sonhada e almejada “As reinações de Narizinho”. Ao invés disso, posterga a sua leitura e trata o livro como se fosse o seu amante, o esquecendo em determinados lugares, apenas para, depois, ter o prazer de reencontrá-lo. Tal atitude da personagem pode ser explicado por meio do seu desejo de querer prolongar ao máximo a sua sensação de felicidade por pertencer o livro. Assim, ela opta por não se conscientizar de tal sentimento para, de certo modo, saboreá-lo por mais tempo. Daí o título da crônica: “Felicidade Clandestina”.

A presente crônica é uma ótima opção de leitura tanto para as crianças quanto para os jovens e adultos, uma vez que, apesar de abordar um fato da infância com uma linguagem simples e fluida, também apresenta profundas reflexões sobre o conceito de felicidade, abrangendo, dessa maneira, todos os públicos.

Agora, vejamos o resumo produzido em aproximadamente uma hora e três minutos:

“Chaves é melhor do que Friends”, esse é o título do texto publicado na seção ideias, da Revista Bula, escrito por Ademir Luiz, em que o autor traz alguns argumentos, os quais buscam evidenciar se Chaves é, de fato, melhor do que Friends.

Inicialmente, o autor contextualiza a sua escrita discorrendo, brevemente, acerca do gênero meme. Nesse momento, ele afirma que tal gênero se caracteriza por representar uma verdade na sua essência, servindo, muitas vezes, para ridicularizar ou combater algo. Posteriormente, ele apresenta um meme específico, o qual ele descreve como, um muro pinchado contendo a frase: “Chaves é melhor do que Friends”, seguido pela legenda: “trago verdades”. Luiz explica que a expressão “trago verdades” diz respeito a uma psicologia reversa, a qual ele critica como sendo mambembe, ou seja, imprestável ou ordinária. Desse modo, segundo o autor, tal expressão significa que a pessoa que criou ou que repostou o meme está querendo dizer justamente o contrário daquilo que o meme expressa. Ele acrescenta, afirmando que isso funciona como um mecanismo de “cinto de segurança da sociabilidade virtual”, já que trata de determinado assunto, por vezes polêmico, com um tom cômico, sem gerar certos tipos de comentários desagradáveis e hostis.

Contudo, de acordo com Luiz, não é isso que ocorre com o meme supracitado – “Chaves é melhor do que Friends” – o qual gerou vários comentários favoráveis, aqueles que concordavam, e contrários, discordando da afirmação ou da “negação da afirmação”. É nesse sentido, se apegando àqueles comentários contrários ao meme, que o autor desenvolve a sua gama de argumentação, trazendo para o leitor as oito verdades pelas quais “Chaves” é, segundo ele, melhor do que “Friends”. Desse modo, para atingir tal finalidade, o autor lança mão de argumentos, os quais vão desde aspectos referentes ao elenco das duas séries em questão, como também, ao tipo de humor que abordam ou até mesmo as “tretas” ocorridas nos bastidores.

Doravante, esmiuçaremos os dados processuais dos textos que Maria Rosa produziu, na tentativa de identificar marcas do seu estilo individual.

Depois de fazer uma leitura cuidadosa dos textos-base, a estudante se põe a escrever. A primeira coisa que chamou a nossa atenção foi o fato de que, poucos instantes após começar a redigir a resenha, a escrevente parou e leu o que já havia feito. Com o resumo, não foi muito diferente: elaborado o primeiro parágrafo, ela faz, imediatamente, uma leitura. Trata-se de um processo de revisão que, como discutimos anteriormente, é a etapa do processamento da escrita durante a qual o sujeito escritor lê o que foi produzido até então, examinando a adequação ao contexto e às normas da língua e se as ideias foram expressas de modo coerente, objetivo e organizado (PRADO, 2019). Vejamos o que Maria Rosa nos diz sobre colocar em prática a etapa de revisão desde o início do seu processo de escrita:

Entrevista sobre a resenha	Entrevista sobre o resumo
Pesquisadora: Você escreve “trata-se de uma história leve e divertida, características” e decide ler o que escreveu até o momento. Qual a importância dessa leitura nesse momento? Maria Rosa: Não sei se eu vou conseguir responder qual a importância, mas, desde que eu estava me preparando pra entrar na faculdade, meu professor de redação, ele sempre falava dessa importância de ler, escrever e sempre voltar relendo, e eu acho que isso ajuda a criar um raciocínio. Pesquisadora: Na verdade, você faz várias e várias releituras. Eu tinha uma pergunta mais a frente, mas eu já vou fazer agora. É importante pra você fazer releituras antes de continuar a produção? Maria Rosa: Sim. Qualquer coisa que eu escrevo, eu volto e releio, volto. Pesquisadora: Tem gente que escreve tudo e depois relê né? Você... Tudo que você vai escrevendo, você vai relendo. Maria Rosa: É uma prática que me acompanha desde sempre.	Pesquisadora: Você relê todo o parágrafo né? Qual a importância de fazer essa releitura? Maria Rosa: Como eu falei na outra entrevista, eu tenho essa mania de escrever um pedaço e reler. Eu acho que é pra trazer uma organização lógica pro meu cérebro e continuar... conseguir dar continuidade.

Como vemos, segundo a estudante, reler (revisar) continuamente o que está produzindo é uma prática que sempre a acompanha e que a ajuda a criar e organizar um raciocínio e, dessa maneira, dar continuidade ao seu trabalho. A partir disso, podemos constatar que as etapas de escritura estão completamente interligadas e podem acontecer em qualquer momento da elaboração textual, conforme destacamos em Prado (2019). No caso de Maria Rosa, a revisão

não ocasiona apenas momentos de reescrita, mas também de planejamento, com geração e organização de ideias.

Nesse primeiro olhar que lançamos sobre os dados da nossa colaboradora, percebemos uma grande preocupação da estudante em ser clara e objetiva em suas produções. Vamos observar alguns dados:

Entrevista sobre a resenha
Pesquisadora: Mais uma vez, você lê o que escreveu e declara “Não. Ficou ruim”. Por que você achou que estava ruim? Maria Rosa: Ah, eu acho que ficou muito obscuro esse negócio de “aspectos característicos da autora em questão” (Risos). Pesquisadora: Então, estava ruim só por causa desse trecho? Maria Rosa: Sim. Pesquisadora: Obscuro... Faltava mais informações? Maria Rosa: É. Eu acho que mais clareza e objetividade, talvez. [...] Pesquisadora: Você continua: “conta a história de duas meninas: uma ‘devoradora de histórias’”, citando o próprio texto. Mas você parece não ter certeza do que escreveu e relê o trecho algumas vezes e, por fim, afirma “Não, isso não tá legal não”. Por que não estava legal? Maria Rosa: Eu acho que talvez não ficaria muito claro esse “devoradora de histórias”. [...] Maria Rosa: Justamente pra deixar mais claro as ordens das palavras, deixar de forma mais direta pra eu não ficar invertendo muito e sem ser repetitiva. [...] Pesquisadora: Você afirma “vou mudar tudo isso, deixar de uma forma mais clara” e apaga todo o trecho iniciado em “a menina vingativa”. Você acha que o texto que havia escrito não estava claro? Maria Rosa: Sim. Como eu disse, eu tenho muita preocupação com essa coisa de clareza. As ideias estão claras na minha cabeça, e aí, eu escrevo as coisas do jeito que tá na minha cabeça e, às vezes... Pesquisadora: Está claro na cabeça, mas não está claro quando textualiza né? Maria Rosa: Sim.

Como é possível verificar nos expostos, a escrevente cuida para que, durante a redação da sua resenha, as ideias sejam organizadas de maneira que a compreensão seja facilitada. Além de revelar que esta é uma preocupação que sempre tem, a estudante demonstra, também, cuidado com o seu potencial leitor. Em outro momento, Maria Rosa chega a declarar: “Pra não ter uma confusão na cabeça do leitor, né?”. Sem deixar de considerar que a revisão contínua e o foco na clareza e na objetividade, são estratégias da escrevente em seus processos textuais, conforme a própria comentou, acreditamos que tal preocupação está relacionada, também, ao estilo do gênero que está sendo apreendido, dado que, conforme destacam Motta-Roth e Hendges (2010a), o objetivo de uma resenha é fornecer informação crítica a respeito de uma

obra e, dessa forma, as informações precisam estar organizadas de maneira que o leitor compreenda o conteúdo global do que está sendo resenhado. O mesmo acontece com o resumo, cujo estilo pede que as ideias sejam reproduzidas de maneira a eliminar redundâncias, informações desnecessárias e generalizações. Vejamos:

Entrevista sobre o resumo
Pesquisadora: Você diz: “Tá muito... Vamo deixar isso mais suscinto”. Por que você precisava deixar o início do texto mais suscinto?
Maria Rosa: É... não sei... xô pensar... é... Na verdade, na minha escrita em si, eu procuro deixar as coisas mais sucintas possíveis, ainda mais no gênero resumo né? [...]
Pesquisadora: Você continua: “discorrendo brevemente acerca do gênero ‘meme’. Nesse momento, ele afirma que tal gênero caracteriza-se”. Você, então, para e comenta “Quintessencial. Não sei o que significa essa palavra”. Você decide pesquisar, no Google, o significado da palavra. Qual a importância de saber o significado correto das palavras na produção de um texto?
Maria Rosa: Eu creio que, quando a gente não sabe o significado de determinados termos, pode comprometer o nosso entendimento e a nossa produção. Por que eu creio que um dos objetivos do resumo é tornar um texto claro né? Apresentar o texto de forma clara... E, se eu não sei o significado de uma palavra, como é que eu vou tornar isso mais claro?

Nos dados que ora apresentamos, Maria Rosa afirma que um dos objetivos do resumo é apresentar uma obra de forma clara e que, no gênero em questão, é preciso que as informações sejam sucintas. Mais uma vez, destacamos uma ação essencial na produção de um resumo: a sumarização, conforme observam Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004a) bem como Vieira e Faraco (2019). Vimos anteriormente que a sumarização pode acontecer por meio de apagamentos e de substituições (BRAGAGNOLLO, 2011); no caso da produção feita pela estudante, as duas estratégias são realizadas: primeiro, ela busca recortar certos elementos que julga desnecessários e, depois, procura substituir um termo por outro a fim de construir novas proposições de significados associados, tal qual acontece com “quintessencial”. Podemos dizer que o processo de sumarização não se trata apenas de reduzir, mas, também, de clarificar a obra primeira.

Em outros momentos, a escrevente menciona as características genéricas da resenha e do resumo e, dessa forma, pudemos verificar o seu domínio de formas particulares de ler e escrever no contexto acadêmico, o que, conforme aduz Fischer (2007; 2008), se configura como letramento acadêmico. Nesse sentido, vale lembrar que, segundo Fiad (2015), letramento acadêmico recobre relações que os sujeitos instituem com o conhecimento, com as relações de poder envolvidas na produção e na divulgação desse conhecimento e com questões de identidade. Não se trata, portanto, de apenas conhecer a estrutura retórica de determinado

gênero do campo acadêmico, mas de correlacionar esse conhecimento com o contexto de produção, com o potencial leitor, com a mobilização de outros conhecimentos, com os objetivos pleiteados, com a posição social que ocupa etc. A seguir, vamos observar as falas da estudante no que diz respeito ao gênero resenha. Nelas veremos que, embora enfatize passos retóricos envolvidos no processo de construção de uma resenha, a participante da nossa pesquisa demonstra saber relacionar os conhecimentos a respeito do gênero às diversas práticas sociocomunicativas:

Entrevista sobre a resenha
Pesquisadora: Relê o que escreveu de novo e decide pesquisar sobre Clarice Lispector. Qual o motivo dessa pesquisa nesse momento? Maria Rosa: Tendo em vista mesmo o gênero resenha, né? Você precisa pôr alguma coisa a respeito do autor, e eu não tinha muito contato assim com a autora. Acho que eu só tinha lido três contos e “A hora da estrela”, então, eu resolvi ter um pouco mais de dados pra poder colocar na resenha. [...] Pesquisadora: Em seu primeiro parágrafo, você apresenta informações gerais da obra, como ano de publicação e editora, fala sobre a autora Clarice Lispector, e menciona outras de suas obras. São essas informações que devem aparecer no parágrafo introdutório de uma resenha? Maria Rosa: Eu acredito que sim... essas ideias mais gerais. Até mesmo pra situar o leitor né? Saber do que se trata, quem escreveu, o ano e tudo mais. [...] Pesquisadora: Você gostou do texto que escreveu? Mudaria alguma coisa? Maria Rosa: Eu gostei, mas eu acho que faltou aquilo que eu te falei: nesse último parágrafo, conseguir fazer mesmo uma crítica positiva ou negativa da obra, conseguir fechar melhor... Acho que faltou... De acordo com o gênero.

Nos trechos que selecionamos, podemos destacar alguns pontos. Primeiro, Maria Rosa afirma que, no gênero resenha, é preciso ter “alguma coisa a respeito do autor”, o que significa que diferentemente do resumo, pode-se acrescentar informações a mais a respeito da autoria da obra. Nesse sentido, a estudante menciona, por exemplo, características da escrita de Clarice Lispector e lista algumas de suas obras, como é possível conferir abaixo, em um trecho da sua resenha:

A crônica “Felicidade Clandestina” da autora Clarice Lispector, publicada no livro do mesmo título pela editora Rocco, no ano de 1998, trata-se de uma história leve, divertida, porém reflexiva, características comuns à escrita da autora. Lispector é tida como uma das maiores escritoras modernas do Brasil, a qual se dedicava a escrever romances, contos, crônicas e literatura infantil. Dentre as suas obras, é possível destacar “A Hora da Estrela” (1977), “Laços de Família” (1966) e “Água Viva” (1973).

Este é o primeiro parágrafo da resenha de Maria Rosa. Nele, a escrevente já faz uma avaliação do texto resenhado e, ao mesmo tempo, aponta um padrão da escrita da autora. Além disso, a estudante cita o fato de Lispector ser uma escritora consagrada, alguns gêneros produzidos por ela e algumas obras publicadas. Tendo em conta as descrições esquemáticas da organização retórica das resenhas elaboradas por Motta-Roth (1995) e Araújo (1996), podemos dizer que a escrevente: (i) informa sobre a origem da obra; (ii) informa sobre o autor; (iii) menciona publicações anteriores; (iv) avalia a obra. As escolhas da nossa colaboradora, nesse momento, apontam para a estrutura composicional e o estilo da resenha acadêmica e, mais uma vez, nos mostram que os atos retóricos empregados por um resenhista variam de acordo com quem escreve, a partir dos seus objetivos. Isso fica ainda mais claro para nós, quando percebemos que as outras escreventes não fazem menção a outras obras de Clarice Lispector, ou quando nos deparamos com uma avaliação no parágrafo inicial, o que, em geral, costuma acontecer nos parágrafos finais.

Aqui, levantamos o seguinte questionamento: uma vez que as demais participantes da pesquisa não citaram obras do autor do texto-base em suas resenhas e resumos, poderíamos dizer que esta menção é uma marca de estilo de Maria Rosa, considerando, também, que isso não foi feito no resumo produzido pela estudante? Primeiramente, convém mencionar que, de acordo com Motta-Roth e Hendegs (2010a), as ações envolvidas na elaboração de uma resenha podem variar (e variam) de acordo com as características da obra resenhada ou o estilo do resenhador. Nesse sentido, poderíamos dizer que, no resumo, a escrevente não elencou obras do autor do texto-base por não conhecer outras de suas publicações. No entanto, ao perguntarmos para a participante da pesquisa o que a levou a citar obras de Clarice Lispector, além da utilizada para a produção da resenha, a estudante afirmou: “Só por causa do gênero mesmo. Como Clarice tem outras obras famosas, né? Dava pra encaixar nessa apresentação”. Portanto, a resposta a nossa pergunta é: a escolha da escrevente por mencionar obras da autora do texto-base foi movida inteiramente por características genéricas e, portanto, não se trata de uma marca do seu estilo individual.

Outro ponto que podemos destacar é que, para Maria Rosa, tendo em conta o gênero que estava escrevendo, faltou em seu texto uma crítica mais direta a obra, fosse positiva ou negativa. Ela estava se referindo ao movimento de “fornecer uma avaliação final da obra, consoante as descrições esquemáticas da organização retórica de resenhas, elaboradas por Motta-Roth (1995) e Araújo (1996). Ao nosso ver, as características dadas à obra no decorrer do texto, como “leve”, “divertida”, “reflexiva”, “de linguagem simples e fluída” etc., alcançam a característica essencial da resenha: o caráter avaliativo. No entanto, ao se preocupar com a

ausência de um movimento retórico específico, a escrevente demonstra não apenas um cuidado em abarcar as características da resenha em seu texto, mas, também, revela deter conhecimento do gênero e dos seus modos de construção, de maneira tal que, em certos momentos, destaca o caráter avaliativo da resenha como marca que a difere do gênero resumo, como podemos observar nas falas que seguem:

Entrevista sobre o resumo
Pesquisador: Aí você continua: “Argumentos que defendem a ‘superioridade’ de ‘Chaves’ em relação a ‘Friends’”. Você colocou a palavra “superioridade” entre aspas. Por quê? Maria Rosa: Aí... Tanto é que eu apaguei depois... Porque seria uma opinião minha. No caso, <i>superioridade</i>, entre aspas, porque eu não acredito que seja superior. Mas aí eu falei “Peraí que isso aqui é um resumo” (risos) “Peraí que isso aqui é um resumo, deixa eu mudar”. E aí, eu mudei. [...] Pesquisadora: Antes de começar o segundo parágrafo, você faz uma longa pausa. O que você acha que deve ter no segundo parágrafo de um resumo? Maria Rosa: Vou organizar meu raciocínio. O primeiro é mais pra apresentar as descrições gerais né? O texto, onde foi publicado – como eu coloquei aqui –, o autor, e o, vamos dizer assim, o principal objetivo do texto. E aí, eu creio que, no segundo parágrafo, sejam questões mais pontuais mesmo, aspectos mais específicos do texto. Claro que, levando em consideração que é um resumo, então, eu não posso colocar todas as coisas. [...] Pesquisadora: O que, na sua opinião, deve ter no primeiro parágrafo de um resumo? Maria Rosa: Acho que questões mais gerais mesmo, contextualizando a obra, o título, quem é o autor, quando foi publicado, onde... E, assim, a ideia geral do que trata.

A primeira coisa que chama nossa atenção nos excertos que apresentamos é a seguinte afirmação de Maria Rosa: “levando em consideração que é um resumo, então, eu não posso colocar todas as coisas”. Para a estudante, o primeiro parágrafo de um resumo deve conter informações mais gerais, como o título da obra, quando e onde foi publicada, autoria e o seu objetivo principal; enquanto o segundo parágrafo deve apresentar informações mais pontuais a respeito do objeto do resumo. No quadro que elaboramos no capítulo 5, destacamos como ações envolvidas na produção de um resumo a indicação de dados da obra-base, como título e autoria e reprodução das ideias mais relevantes, suprimindo algumas informações, ou seja, como disse a escrevente, “não posso colocar todas as coisas”. É possível perceber, através das falas da nossa colaboradora, a atuação das forças centrípetas mencionadas por Bakhtin (2015 [1930-1936]). Conforme discutimos no capítulo 3, o teórico destaca que existem forças centrípetas e centrífugas que atuam nos gêneros discursivos, no sentido de estabilizá-los e desestabilizá-los, e, dessa forma, na infinidade de gêneros existentes, há formas mais padronizadas e formas mais

livres. Os gêneros acadêmicos, como o resumo, são exemplos de gêneros que requerem certo rigor, rigor este que pode ser confirmado nos dados que estamos esmiuçando.

Em se tratando da diferença básica entre a resenha e o resumo: a exigência de opinião em um e a ausência de opinião em outro, a estudante demonstra conhecimento a respeito das características dos gêneros quando, depois de colocar o termo “superioridade” entre aspas, opta por apagá-lo definitivamente. Maria Rosa afirma que utilizar aspas em “superioridade” manifestava uma opinião dela, já que não concorda que *Chaves* seja melhor do que *Friends*, como defende o autor do texto-base e, por se tratar de um resumo, ela não poderia expor sua opinião. Conforme discussão anterior, em um resumo, é preciso se manter fiel às ideias apresentadas no texto-base, sem acréscimos de ideias externas. Todavia, embora não possa deixar claras as suas opiniões, a escrevente faz escolhas que manifestam a sua atitude valorativa em relação ao texto *Chaves é melhor do que Friends* e seu conteúdo, como podemos verificar nos dados seguintes:

Entrevista sobre o resumo
Pesquisadora: Perfeito. Você, mais uma vez, relê o que escreveu no segundo parágrafo e decide apagar o trecho: “ou seja, aquilo que, geralmente, permeia o pensamento popular a respeito de determinado assunto”. Por que você faz esse apagamento? Maria Rosa: Porque eu não creio que seja, como eu disse agora, uma verdade compartilhada nesse sentido de que todo mundo acredita que seja a mesma coisa. Como é o caso do próprio meme que ele apresentou aqui né? Pesquisadora: Você mesmo não concorda com ele né? Maria Rosa: É (risos). [...] Pesquisadora: Hunrum. E continua: “com o meme supracitado – ‘Chaves é melhor que Friends’ – o qual gerou vários comentários positivos, aqueles que concordavam, e negativos, discordando da afirmação ou da ‘negação da afirmação’. É nesse sentido, se apegando”... Antes de seguir você comenta: “Acho que não seria negativos, seria contrários né?”, e troca a palavra “negativos” por “contrários”. Me explique essas trocas: “positivos” por “favoráveis” e “negativos” por “contrários”. Maria Rosa: Porque o fato de ser um comentário favorável não quer dizer que seja positivo. Depende do seu posicionamento. E, na hora, me deu um branco. Eu fiquei “Meu Deus, qual é o antônimo de <i>contrário</i>? Qual o contrário de <i>contrário</i>?” (risos). Eu não lembrava. E eu acho que isso... se apegando mesmo ao sentido, como eu disse. Por exemplo, o fato de os comentários serem contrários não quer dizer que sejam negativos. [...] Pesquisadora: Depois, você muda “os quais evidenciam” para “buscam evidenciar”. Qual a razão dessa troca? Maria Rosa: E tá assim no final. Eu acho que ficaria melhor sem esse... Eu acho que eu coloquei esse “buscam” por causa da minha posição mesmo. Pesquisadora: Porque não é uma coisa concreta, não é um pensamento de todo mundo né? Se você diz “evidenciam”, é um fato... Mas ele “busca evidenciar”, ele só tenta evidenciar. Mas não conseguiu né? Pra você, ele não conseguiu.

Maria Rosa: (risos) Não.

Nos fragmentos apresentados, vemos que Maria Rosa apaga do seu resumo o trecho “aquilo que, geralmente, permeia o pensamento popular a respeito de determinado assunto” pois, para ela, nem sempre o que é expresso no meme é consenso entre as pessoas. A escrevente, inclusive, não concorda com o meme que afirma que a série *Chaves* é melhor do que a série *Friends*, conforme já mencionamos. Em outro momento, a estudante chega a afirmar: “pra mim, o meme não é uma verdade na sua essência, porque, pra mim, uma verdade na sua essência seria uma verdade absoluta, e o meme vai muito do que a pessoa acredita, das questões ideológicas, culturais... diferencia de pessoa pra pessoa”. Ao fazer tal afirmação, a participante da nossa pesquisa nos faz lembrar que, segundo Volóchinov (2018 [1929]), o discurso do outro é percebido por um sujeito social carregado de palavras interiores, e compreendido e avaliado no contato com o discurso interior. Ou seja, a (não) concordância com determinado meme (discurso alheio) está relacionada à percepção deste e ao seu contato com o discurso interior do indivíduo impregnado de cultura, história e ideologia (palavras interiores).

A ação da escrevente de apagar um trecho do seu texto a partir dessa reflexão nos leva, ainda, ao posicionamento do teórico russo a respeito do estilo interior. De acordo com Volóchinov (2019b [1930]), o estilo interior (estilo individual) está associado às opiniões e gostos, simpatias e antipatias do sujeito. Entretanto, vale salientar que mesmo o discurso interior, e, logo, o estilo interior, é construído dialogicamente, tendo em conta nuances sociais e, portanto, o estilo individual não é uma expressão do psiquismo individual, como aduzem algumas abordagens que vimos no capítulo 2. Nesse sentido, acreditamos que a opção de Maria Rosa, ainda que tenha sido por um apagamento, revela uma marca do seu estilo, na medida em que demonstra uma avaliação valorativa em relação ao conteúdo do texto-base e apontam para outras escolhas que, para nós, validam o que apontamos como indício de um estilo individual, como quando a escrevente troca “positivos” e “negativos” por “favoráveis” e “contrários”, e quando substitui “evidenciam” por “busca evidenciar”.

Ao justificar as primeiras mudanças, a estudante argumenta, primeiro, que, nem sempre, opiniões contrárias são negativas, da mesma forma que nem todos os comentários de concordância são positivos; para ela, “depende do seu posicionamento”, ou seja, entender como positivo ou negativo está relacionado à relação valorativa de quem lê/ouve. Vemos, portanto, que as escolhas da nossa colaboradora foram motivadas por sua própria relação valorativa com o texto-fonte e, também, por posicionamentos socioideológicos construídos em suas vivências

pessoais, além da mobilização de conhecimentos armazenados em sua memória de longo prazo, ou seja, não foram resultantes de um ato criativo individual, motivado por fins estéticos.

Assim, podemos afirmar que o uso de “favoráveis” e “contrários” em substituição a “positivos” e negativos” revela marcas do estilo individual da escrevente. Da mesma forma, entendemos que a utilização de “busca evidenciar” em detrimento de “evidenciam” aponta para o seu estilo individual, na medida em que a estudante afirma que “eu coloquei esse ‘buscam’ por causa da minha opinião mesmo”, opinião que vai de encontro àquela apresentada no texto-base, mas, por se tratar de um resumo, não poderia ser dita de modo direto. Em outras palavras, ao escolher utilizar “favoráveis”, “contrários” e “buscam evidenciar”, Maria Rosa o faz, primeiro, a partir da mobilização de estratégias cognitivas, de acordo com os conhecimentos que adquiriu e armazenou por meio de vivências e experiências sociais, aspecto que, para nós, não pode ser desconsiderado na construção do estilo, conforme a definição de estilo que construímos no capítulo 4, e, ainda, mediante ao seu posicionamento emotivo-volitivo em relação ao texto-base e posicionamentos socioideológicos. Portanto, reforçamos: tais escolhas revelam marcas do estilo individual da escrevente.

Assim como acontece na produção do resumo, ao escrever a resenha, Maria Rosa também faz escolhas que revelam avaliações valorativas em relação ao texto-base e ao seu conteúdo, apontando marcas de um estilo individual. Vejamos:

Entrevista sobre a resenha
Pesquisadora: Agora, me fale por que você colocou “como forma de vingança por ser a única a fugir do padrão de beleza”. Porque antes você disse assim: “ela se utiliza de suas vantagens”, que a menina vingativa se utiliza das vantagens... Só que depois você escreve “como forma de vingança por ser a única a fugir do padrão de beleza”. Muda o sentido né? Você não só substituiu por sinônimos. Maria Rosa: É, muda porque era isso que eu queria falar desde o início. Porque, quando eu li o texto, eu percebi isso, que a menina não tava só brincando por brincar, tinha uma certa mágoa ali. Pesquisadora: Talvez, até por isso você colocou “vingativa” e não “má”. Maria Rosa: Sim, porque ela não era má porque era má, tinha alguma coisinha ali que a incomodava. Pelo texto... Eu lembro que a crônica começa falando, descrevendo a menina, e eu acho que isso não foi só por escrever. [...] Pesquisadora: Você se põe a escrever o parágrafo seguinte imediatamente, e elabora boa parte dele fazendo apenas algumas pausas e pequenas alterações. Aparentemente, estava fácil escrever este parágrafo. Estava mesmo? O que você escreveu até “como se fosse seu amante” dava conta do que você estava querendo transmitir? Maria Rosa: Deixa eu ver onde é... Hunrum... Sim. Pesquisadora: Dava conta? E o que você tava querendo transmitir?

Maria Rosa: Eu tava querendo transmitir o impacto que eu, como leitora, tive ao ler a crônica. Porque você espera que, no momento que ela tem contato com o livro... por exemplo, se fosse eu, ia devorar o livro numa sentada.

Pesquisadora: Esse “grande lance”.

Maria Rosa: Sim... essa quebra de expectativa, que ao invés de...

Nos dados expostos, destacamos três escolhas da estudante que, para nós, revelam o seu estilo individual: “por ser a única a fugir do padrão de beleza”, “vingativa” e “grande lance”. Nos três casos, o estilo de Maria Rosa pode ser identificado através das justificativas para tais escolhas, que evidenciam a relação emocionalmente valorativa da escrevente com o conteúdo do texto-base. Ressaltamos, mais uma vez, que essa identificação só foi possível porque dispomos de dados processuais, o que nos permite adentrar no âmago do texto.

Como vimos, a estudante substitui “ela se utiliza de suas vantagens” por “por ser a única a fugir do padrão de beleza”, alegando que, em sua opinião, a personagem em questão não se torna vingativa, de maneira a brincar com o desejo da outra personagem de ler o livro *Reinações de Narizinho*, à toa, sem motivo, mas porque possuía características físicas consideradas fora do padrão, diferentemente das suas colegas, e, dessa forma, guardava certa mágoa. Para a participante da pesquisa, o fato de Clarice Lispector iniciar o texto descrevendo essa personagem fisicamente confirma o seu raciocínio. É nessa mesma perspectiva que a escrevente troca o termo “má” por “vingativa”. Segundo ela, a menina não era simplesmente má, mas as suas ações de vingança tinham uma motivação, “alguma coisinha ali que a incomodava”. Precisamos salientar que não se trata de interpretação de texto, apenas. As escolhas de Maria Rosa foram determinadas pela relação da estudante com o texto-base e, sobretudo, com uma das personagens. Inclusive, em outro momento, ela chega a declarar: “eu pensei também que muitos poderiam se identificar com a garota vingativa”, o que nos permite entender que essa relação emocionalmente valorativa está relacionada às próprias vivências da escrevente, às suas relações sociais.

Lembremos que, consoante Bakhtin (2016 [1952-1953]), o aspecto expressivo é fundamental para a construção do estilo individual, de maneira tal que teóricos como Karl Vossler e Leo Spitzer chegam a reduzi-lo à expressividade individual e psicológica do escrevente/falante. Mas é preciso ressaltar, também, que reduzir o estilo à expressão é ignorar o fato de que todo sujeito é histórico e social e, logo, carrega consigo conhecimentos e ideologias construídos socio historicamente, na relação com outros sujeitos socialmente organizados. Até o elemento expressivo, portanto, surge na comunicação discursiva viva, conforme destaca Bakhtin (2016 [1952-1953]).

A última escolha que destacamos, “grande lance”, revela um posicionamento avaliativo de Maria Rosa em relação ao texto-base. Antes de discuti-la, vamos observar como ela foi inserida na versão final do texto:

Talvez o grande “lance” da história ocorra nesse momento, pois ao contrário do que o leitor espera, a menina apaixonada por livros e narradora da crônica não ler de imediato a tão sonhada e almejada “As reinações de Narizinho”. Ao invés disso, posterga a sua leitura e trata o livro como se fosse o seu amante, o esquecendo em determinados lugares, apenas para, depois, ter o prazer de reencontrá-lo. Tal atitude da personagem pode ser explicado por meio do seu desejo de querer prolongar ao máximo a sua sensação de felicidade por pertencer o livro. Assim, ela opta por não se conscientizar de tal sentimento para, de certo modo, saboreá-lo por mais tempo. Daí o título da crônica: “Felicidade Clandestina”.

É possível verificar que a estudante expressa a sua quebra de expectativa em relação ao que iria acontecer no texto que estava resenhando quando a personagem leitora tem acesso ao livro que tanto queria. Para a escrevente, o esperado era que a menina o lesse de uma única vez (como ela faria), mas o que ocorre é o contrário: a leitura é feita aos poucos. De acordo com a nossa colaboradora, esse acontecimento inesperado lhe causou um impacto e, portanto, foi um “grande lance”. Tal escolha expressa, ao mesmo tempo, um posicionamento avaliativo e uma atitude emocionalmente valorativa em relação ao texto-base e, dessa maneira, revelam o estilo individual de Maria Rosa.

Diante disso, podemos confirmar que as escolhas de Maria Rosa, as quais apontamos como marcas de estilo individual, tanto no resumo quanto na resenha, não foram feitas com objetivos puramente estéticos, nem realizadas a partir de conjunto aleatório de opções; também não foram escolhas baseadas na sua personalidade, ou na relação unicamente emotiva da estudante com as séries, com o livro mencionado, ou com os textos-base e seus conteúdos; na verdade, a escrevente optou por determinados termos sob a influência da sua postura emocionalmente valorativa e pelo seu posicionamento avaliativo em relação aos textos-base e seus conteúdos, e tendo em conta a mobilização cognitiva de conhecimentos semânticos e culturais. Ressaltamos que tanto o posicionamento emotivo-volitivo quanto os conhecimentos mobilizados foram construídos/adquiridos por meio de vivências e experiências pessoais da estudante.

Em outros momentos das suas produções, a escrevente faz escolhas semelhantes às que Catarina e Nise fizeram: ela também se vale de citações diretas de trechos dos textos-base. Vamos observar as justificativas da estudante para essas escolhas:

Entrevista sobre a resenha	Entrevista sobre o resumo
Pesquisadora: Você, então, escreve “conta a história de duas meninas: uma caracteriza-se por ser apaixonada pela leitura e a outra por ser a menina vingativa que possuía”, e completa com um trecho do texto-fonte “o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livreria”. Por que usar um trecho do próprio texto-fonte? Maria Rosa: Eu acho interessante numa resenha porque, de certa forma, pode despertar a curiosidade do leitor. Até pra mostrar a linguagem que o autor do texto... [...] Pesquisadora: Você continua o parágrafo com uma transcrição do texto-fonte que descreve uma das meninas. O trecho do texto-fonte ficava melhor que se você caracterizasse a personagem com suas próprias palavras? Maria Rosa: Não sei se ficaria melhor. Pesquisadora: Mas aí, então, era aquela coisa de chamar a atenção do leitor? Maria Rosa: Sim, sim.	Pesquisadora: Você troca “boa vizinhança” por “cinto de segurança da sociabilidade virtual”, conforme está no texto fonte. Por que você opta por colocar uma citação do texto e não utilizar suas próprias palavras? Maria Rosa: É aquilo que eu já havia falado: eu achei que ele havia colocado “boa vizinhança”, e eu fiquei com medo de deixar “boa vizinhança”, por mais que fossem minhas palavras, e fugir do que ele, de fato, queria dizer. Porque eu não sei se boa vizinhança estaria relacionado com esse “cinto de segurança”, né? Pesquisadora: E você não achou outra... Maria Rosa: Outra forma de explicar isso. Pesquisadora: Então, você achou que, do jeito que o autor falou... Maria Rosa: Ficava melhor.

Conforme podemos verificar, o motivo para usar citações diretas na resenha não é o mesmo motivo para essa utilização no resumo. No primeiro caso, Maria Rosa afirma que sua opção por utilizar trechos do próprio texto-fonte se deu com a intenção de chamar a atenção do leitor, despertar a sua curiosidade em relação à *Felicidade clandestina*. Em contrapartida, o uso de uma citação no resumo foi ocasionado pelo medo de suas próprias palavras mudarem o sentido do que o autor do texto-fonte quis dizer. As explicações da escrevente reportam ao funcionamento dos gêneros discursivos resenha e resumo e mostram, primeiro, o domínio da participante da nossa pesquisa sobre os gêneros acadêmicos que apreende, ou seja, ela demonstra conhecimentos sobre interagir com diferentes formas de textos próprias do campo acadêmico e, portanto, ratifica o seu letramento acadêmico, algo que é desenvolvimento continuamente, como destaca Fischer (2008). Em segundo lugar, as justificativas da escrevente destacam a influência dos estilos dos gêneros em suas escolhas e, nesse sentido, lembramos, mais uma vez, da ação de forças centrípetas na estabilização dos gêneros.

Anteriormente, vimos que uma resenha é, normalmente, lida por quem busca informações e avaliações a respeito de determinada obra. Nesse sentido, a escolha de Maria Rosa é feita com o objetivo de fornecer essas informações e avaliações a respeito do texto resenhado, como ela própria afirma: “até pra mostrar a linguagem do autor do texto”. Ao mesmo

tempo, as citações diretas revelam um estilo linear, consoante postula Volóchinov (2018 [1929]), no qual a escrevente compreende e avalia o texto-base e se vale do “discurso direto despersonalizado” como estratégia de transmissão no processo comunicativo. No caso do resumo, a estudante utiliza uma citação direta justamente para cumprir com a exigência de manter a fidelidade ao texto-base, o que poderia não acontecer, nesse caso, se ela optasse por transmitir a sua interpretação com suas próprias palavras. O estilo linear, segundo Volóchinov (2018 [1929]) expõe limites claros e estáveis que a língua cria para o discurso alheio, evitando, assim, entonações autorais, o que não significa que o apagamento da individualidade do sujeito escrevente/falante. Portanto, o que podemos concluir a partir da decisão da nossa colaboradora por utilizar citações diretas em seus textos é que o seu estilo individual se mistura ao estilo dos gêneros resenha e resumo.

Para finalizar as nossas discussões, vejamos algumas falas de Maria Rosa que mostram uma grande preocupação com a coesão textual:

Entrevista sobre a resenha	Entrevista sobre o resumo
Pesquisadora: Em voz alta você diz “elementos característicos da autora” e depois “aspectos característicos”. Era pra ver se alguma das opções se adequava ao texto? Maria Rosa: Sim. Eu me lembro... Eu acho que eu queria usar “elementos” em outra parte, pra não repetir, se não me engano. Aí, depois, eu acabei desistindo. Pesquisadora: Você apaga “características” e escreve “aspectos característicos da autora em questão”. “Aspectos característicos” ficava melhor do que apenas “características”? Maria Rosa: Não. Eu acho que por isso que depois eu retomei e botei só “características comuns a escrita da autora”. Pesquisadora: Mas, nesse momento, por que você fez essa mudança? Maria Rosa: Eu não lembro. Eu acho que ficou muito redundante... “aspectos característicos”. [...] Pesquisador: Você escreve “A história” e comenta “Botar um conectivinho aqui”. Qual a importância de se colocar esse conectivo? Maria Rosa: É questão de coesão mesmo né? Pra dar uma amarrada no texto, pra estabelecer	Pesquisadora: Em voz alta, você fala “Assim” e acrescenta a palavra antes de “Para atingir tal objetivo”. Qual a razão desse acréscimo? Maria Rosa: Mania de colocar conectivos em todas as coisas (risos). [...] Pesquisadora: Você comemora que você escreveu “referentes ao elenco das duas séries em questão, como também”, e aí, você troca “questões” por “aspectos”. Maria Rosa: Foi porque eu tinha colocado as duas “as duas séries em questão” e aí “questões”. Aí eu decidi por mudar por causa disso, pra não ficar repetitivo. [...] Pesquisadora: Depois de fazer o acréscimo, você comenta: “Acho que agora não seria ‘posteriormente’”, comentando sobre a palavra que viria a seguir. Por que, com o acréscimo, “posteriormente” não era mais adequada? Maria Rosa: Eu creio que não foi nem por causa desse acréscimo. Foi porque, na hora, eu pensei assim “Eu vou tá tratando basicamente do mesmo assunto” e, pra mim, “posteriormente”, teria que vir em

uma lógica entre as ideias né? Estabelecer uma lógica entre as ideias que estão ali no texto. [...] Pesquisador: Depois de escrever “Assim, a história se passa em Recife, cidade onde ela vivia quando criança”, você modifica o trecho substituindo “a história” por “a crônica” e acrescentando, no final, “e conta a história”. Você afirma “Assim fica melhor”. Por que ficava melhor? Maria Rosa: Porque, se eu não mudasse, ia ficar muito repetitivo. [...] Pesquisadora: Você escreve “e, a cada dia que a menina ia buscar o livro, a menina má inventava uma desculpa diferente” e, depois de uma leitura, afirma que não ficou bom. Por que, na sua opinião, não ficou bom? Maria Rosa: Eu acho que por essa questão mesmo de repetição de “menina”, “menina”... A cada dia que a “menina”, a “menina má”.	outro parágrafo, tratando de um assunto mais distante. Mas aí eu acabei deixando. Pesquisadora: Você comenta: “Seria ‘posteriormente’ mesmo”, e decide utilizar a palavra. Por que, depois de uma releitura “posteriormente” voltou a parecer adequada? Maria Rosa: Porque, por mais que seja relacionado ao mesmo assunto, já não é a mesma coisa. Primeiro ele fala do memes, meio que de uma forma em geral, e aí, sim, posteriormente, ele trata de um meme específico. [...] Pesquisadora: Você continua: “tal expressão significa”, e decide acrescentar “desse modo” antes de “segundo o autor”. A pergunta era porque você faz esse acréscimo, mas você disse antes que é viciada em usar conectivo. Maria Rosa: É. Inclusive, eu acho que, às vezes, eu exagero. Às vezes eu acho que não precisava desse tanto de conectivo.
---	---

Conforme vimos em nossa fundamentação teórica, Koch (2014) define a coesão textual como “todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos do texto” (KOCH, 2014, p. 18). A coesão é responsável pela tessitura textual, pela relação entre os elementos linguísticos presentes na superfície textual. Para que essa unidade seja possível, alguns mecanismos de coesão são mobilizados, entre eles, a repetição, a retomada por sinônimos, o uso de conectores. No caso dos conectores, Maria Rosa afirma ter um vício em utilizá-los. Conforme destaca Koch (2014), os elementos de conexão possibilitam o estabelecimento de relações específicas entre termos ou orações do texto, e essas relação são marcadas explicitamente por marcadores que “correlacionam o que está para ser dito àquilo que já foi dito” (KOCH, 2014, p. 21). É o caso, por exemplo, de “assim”, “posteriormente” e “desse modo” utilizados pela estudante, que explica que os conectivos são importantes para “estabelecer uma lógica entre as ideias que estão ali no texto”. Mas o que chama mesmo a nossa atenção é o cuidado da escrevente com repetições.

A repetição, segundo Koch (2014), é um dos mecanismos de reiteração, no qual o mesmo item lexical é repetido. Entretanto, a repetição pode provocar um efeito contrário: ao invés de criar relações entre certos elementos, ocasionam em redundâncias e, logo, problemas

de coesão. Daí o cuidado de Maria Rosa no uso de palavras repetidas, como no caso do uso de “menina”. No mecanismo de reiteração, é possível, também, substituir um item lexical por sinônimos, hiperônimos e nomes genéricos. Na tentativa de evitar repetição e incorrer em redundância, a escrevente substitui “elementos” por “aspectos”, “características” por “aspectos característicos”, “história” por “crônica”.

Tais escolhas da estudante não estão relacionadas ao seu estilo individual, mas julgamos ser importante tratarmos sobre elas, visto que nos levam a uma reflexão a respeito da produção textual na universidade e, destarte, do letramento acadêmico. Consoante dissemos no capítulo 5, desde a educação básica, os aspectos formais da língua recebem acentuada atenção; entretanto, ressaltamos que, para obter sucesso no âmbito acadêmico, não basta conhecer as normas da língua, mas, também, é preciso se ambientar às práticas de leitura e escrita próprias deste campo. É bem verdade que a produção de gêneros acadêmicos exige de quem escreve o domínio das normas linguísticas e a manutenção de certo grau de formalidade. O que acontece é que quem possui letramento acadêmico, não apenas conhece as normas gramaticais, mas sabe, também, quando e como aplicá-las quando a produção de uma resenha e um resumo, por exemplo, lhes é solicitada. É o caso da nossa colaboradora. Podemos observar que a sua preocupação com a coesão dos seus textos não se dá por mero conhecimento das normas, mas por uma questão de adequação aos gêneros que estava elaborando.

Não prolongaremos mais a discussão a respeito dos dados de Maria Rosa, em virtude de não identificarmos outras marcas do seu estilo individual. Julgamos que as observações feitas até aqui são suficientes para afirmarmos que a estudante imprimiu marcas de seu estilo tanto na resenha quanto no resumo. Ao esmiuçarmos os dados processuais dos textos elaborados pela participante da pesquisa, foi possível perceber que o seu estilo é marcado, sobretudo, pela relação emocionalmente valorativa que ela mantém com os textos-base e seus conteúdos. Vimos, por exemplo, que, no resumo a escrevente troca o termo “evidenciam” por “busca evidenciar”, pois, para ela, o primeiro demonstrava que o que o autor do texto *Chaves é melhor do que Friends* afirmava era um fato, e, como ela não concordava com ele, dizer “busca evidenciar” daria à afirmação um caráter de possibilidade não de concretude. A estudante nos conta que a inserção de “busca” foi simplesmente pelo fato de sua opinião ir de encontro à de Ademir Luiz. Já na resenha, Maria Rosa substitui o vocábulo “má” por “vingativa”, pois, para ela, havia uma razão para uma das personagens tomar certas atitudes, e estas não faziam dela uma pessoa má; a escrevente também utiliza a expressão “grande lance”, expressando o seu impacto com o que ela chama de “quebra de expectativa” em relação à determinado acontecimento narrado no texto-base.

Foi possível identificar, também, um estilo linear nas produções da nossa colaboradora, marcado pela utilização de citações diretas. Esse estilo linear se cruza com o estilo dos gêneros, na medida em que a opção da estudante por utilizar trechos dos textos-base foi feita, na resenha, com caráter avaliativo e com objetivo de chamar a atenção do leitor e, no resumo, para não correr o risco de registrar uma interpretação equivocada e, dessa forma, não se manter fiel às informações dadas no texto resumido. Nesse sentido, observamos uma grande preocupação da escrevente em cumprir as exigências dos gêneros, tomando cuidado, principalmente, em manter a clareza e a objetividade do que estava escrevendo, evitando repetições e redundâncias e se atentando para o uso de conectivos. Podemos afirmar, portanto, que o estilo dos gêneros teve grande influência sobre as escolhas de Maria Rosa. Pensando nisso, nos perguntamos: se porventura estivesse produzindo um texto em um gênero que não fosse acadêmico, o estilo da estudante apareceria com mais facilidade? Nesse caso, seria possível identificar outros indícios de estilo? Tendo em conta que não dispomos de dados que nos permitam responder a essas perguntas, nas considerações finais, refletiremos a respeito de possibilidades de ampliação de pesquisas que tratem da questão do estilo. Por ora, passemos à investigação dos dados processuais dos textos elaborados por Cecília.

7.5 Produções individuais: o estilo de Cecília

Os últimos dados processuais de textos produzidos individualmente que analisaremos são os de S. Dessa forma, iniciamos esta seção perguntando: Assim como aconteceu nos dados de Catarina, Nise e Maria Rosa, poderemos identificar, também, marcas do estilo individual de Cecília? O fato de produzir uma resenha e um resumo a partir de textos não acadêmicos terá alguma influência sobre a sua escrita, como ocorreu, por exemplo, com Nise? Como o estilo dos gêneros afetará a construção do estilo da estudante? Para respondermos a esses questionamentos, vejamos, primeiro, a resenha elaborada por ela em uma hora e cinquenta e cinco minutos, aproximadamente:

Entre os grandes nomes da Literatura Brasileira, Clarice Lispector encontra-se como sendo uma figura de destaque, tendo em vista a profundidade de sua escrita e as reflexões únicas que empreende em suas obras. Como exemplo de suas publicações, temos o conto “Felicidade Clandestina” (1971), publicado em um livro que recebe este mesmo nome, em uma série que reúne vinte e cinco contos.

Nessa história, a narrativa conduz o leitor a interpretar que a aparência física de um grupo de colegas – “imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres”- em confronto com a aparência de uma outra criança com a qual se relacionavam

– “gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados” – faz surgir um sentimento de vingança por parte desta última que, sendo filha de um dono de livraria, sempre provocava as outras companheiras por aquilo que possuía.

Mais especificamente, a narradora descreve a sua relação com essa outra criança, apresentando, então, dois lados dessa história: de uma parte, temos aquela que conduz a narrativa e que, apaixonada por leitura, vê-se humilhada pela outra garota. Esta, por sua vez, percebendo a ânsia de sua colega pelo livro “As reinações de Narizinho”, faz com que ela inicie uma busca diária e incansável por este livro, prometendo-a que a emprestaria, fazendo com que ela busque por ele todos os dias, porém deixando que vá embora sem tê-lo, afirmando que o emprestou a outros. Todavia, a angústia da esperançosa leitora tem fim, o que ocorre quando a mãe da outra criança descobre o comportamento egoísta da sua filha que, na verdade, nunca sequer havia retirado o livro de casa e, dando-se conta do feito, a obriga a emprestá-lo a outra garotinha, por tempo indeterminado.

Finalmente, a garotinha saboreia as doces sensações de ter, enfim, o seu tesouro, não somente tratando o livro como um livro, mas como seu troféu, que logo sairia de suas mãos e que, por isso, deveria ser sentido de todas as maneiras. A história é cativante, de maneira que, sobretudo em seu desfecho, é possível ao leitor adentrar no universo daquela criança, experimentando as suas emoções, seus sentimentos e atitudes enquanto espera, busca, mas principalmente, quando detém o livro, de modo a sentir-se como “uma mulher com seu amante”, como ela própria descreve.

Vejamos, também, o resumo produzido em cerca de uma hora e dois minutos:

Em *Chaves é melhor do que Friends*, texto publicado na Revista Bula (2019), Ademir Luiz discorre acerca de oito aspectos que fazem da série mexicana *Chaves* uma obra melhor que a série norte-americana *Friends*, ambas de grande sucesso no Brasil, as quais são vistas e apreciadas pelo público ainda hoje, anos depois de serem produzidas.

Antes, porém, de desenvolver suas ideias acerca dos dois seriados supracitados, o autor apresenta seus pontos de vista sobre o *meme*, gênero digital de grande utilização, atualmente. Para Luiz (2019), eles são o *Id da humanidade*, que não se veste com filtros morais. Além disso, ainda para o escritor, o meme carrega verdade e diz respeito a episódios incômodos que causam certas reações, desde a condenação até o combate.

É nesse sentido que Luiz (2019) menciona um exemplo de *meme*. Trata-se de uma fotografia que circulou nas redes sociais, mais especificamente, um muro pichado, que carregava a seguinte mensagem: *Chaves é melhor que Friends*, o que foi compartilhado por inúmeros usuários das redes, com o acréscimo da expressão *trago verdades*, o que, para o autor, representa uma estratégia pela qual afirma-se algo tomado como verdadeiro, mas com um tom de brincadeira, o que, ainda para Luiz (2019), funciona como uma espécie de *cinto de segurança da sociabilidade virtual*: o que significa, em outras palavras, afirmar ou defender o que se quer sem que, com isso, corra-se o risco de perder seguidores ou sofrer retaliações.

Em seguida, Luiz (2019) apresenta oito *verdades* que, para o autor, são capazes de confirmarem que, sim, *Chaves* é muito melhor que *Friends*. Neste ponto, ele apresenta características das séries mencionadas, discorrendo sobre as personagens, espaço, tempo em que foram produzidas e, até mesmo, sobre questões relativas ao enredo, aos efeitos de humor, e ao elenco com seus impasses externos à(s) obra (s). Para isso, o escritor traça paralelos entre as duas produções.

Assim, conforme o autor, enquanto *Chaves* apresenta uma proposta “atemporal” em sua obra, a proposta de *Friends* é exibir atributos da década de 90, de modo que, como aponta Luiz (2019), a estética deste último é notável em cada episódio. Um outro ponto mencionado pelo escritor concentra-se nos efeitos de humor ocasionados pelos episódios: de um lado, com *Chaves*, tem-se um humor universal, percebido em qualquer idioma; do outro, em *Friends*, nota-se a dependência de certo conhecimento de mundo acerca da época e da sociedade representada pelas jovens personagens, por parte do público, de modo que nem tudo faz-se tão simples de compreender, como no primeiro seriado. Luiz (2019) defende, ainda, que o elenco de *Chaves* é mais versátil que o de *Friends*, dado os destaques recebidos em outros papéis por parte dos atores da série mexicana, o que não ocorreu do mesmo modo com os atores desta outra série. Até mesmo em quesitos como “tretas” e “lendas urbanas” há mais destaque para a série defendida como melhor, de acordo com Luiz (2019), que, em outro ponto, compara também a iconicidade entre as personagens de ambas as séries, defendendo que as personagens de *Chaves*, com suas figuras e bordões são mais conhecidas, estampadas e reproduzidas que as de *Friends*. Além de defender, finalmente, que as participações especiais de *Chaves* são mais marcantes, Luiz (2019) afirma, ainda, que há mais profundidade nos temas do seriado mexicano, pois retrata questões como abandono, desemprego, crise na educação, entre outros temas tão pertinentes quanto, enquanto que, em *Friends*, sob o ponto de vista de Luiz (2019), assistimos a jovens burgueses e seus problemas familiares, amorosos e profissionais.

O autor encerra seu texto afirmando que “o café da Dona Florinda é mais saboroso que o servido no Central Perk”, fazendo referência a uma das personagens de *Chaves* e a um dos espaços de *Friends*. Para Luiz, enfim, tal afirmativa é capaz de gerar um bom meme, como o primeiro, aqui mencionado.

Vamos refletir, primeiro, a respeito de alguns dados do processo de construção da resenha de Cecília, uma vez que chamou a nossa atenção a dificuldade que ela teve para iniciar e para desenvolver seu texto a partir de uma obra literária. Como dissemos, a estudante levou cerca de uma hora e cinquenta e cinco minutos para elaborar a resenha; destes, os primeiros quarenta e cinco minutos foram gastos em dois parágrafos incompletos e pouco do que escreveu até esse momento apareceu na versão do texto considerada pronta. Vejamos algumas considerações da escrevente a esse respeito:

Entrevista sobre a resenha

Pesquisadora: Você passa alguns minutos com a folha ainda em branco. O que que tava acontecendo?

Cecília: Total falta de, de... Primeiro, primeira coisa, surto, porque foi um texto literário, então, assim, não esperava, e eu me dei conta de que eu nunca tinha resenhado um texto literário. Então, ali, eu já falei “E agora?”. Aí, a falta de prática me deixou bem bloqueada. Eu não sabia como começar. Como é que eu ia apresentar? Eu sei que a literatura, é como se ela fosse muito subjetiva... tinha coisa aqui que eu não tava entendendo. Eu olhava o texto, lia o texto e falava “Não, tem mais coisa do que realmente tem” (Risos). E aí, eu acho que isso me deixou sem conseguir mesmo.

[...]

Pesquisadora: Você diz que não estava esperando esse texto. Que tipo de texto você estava esperando?

Cecília: Acadêmico. Eu achei que seria ou, não sei, um artigo pequenininho, ou algum... não um artigo no sentido... ou um tipo de ensaio, por exemplo, como alguns que a gente lê, que a gente tem contato aqui na faculdade. Não imaginava nunca que seria um texto literário.

[...]

Pesquisadora: Você afirma que está demorando muito nessa resenha. Normalmente, você escreve mais rápido? A demora tinha uma razão específica?

Cecília: Eu demoro pra escrever meus textos. Eu tenho certeza. Porque eu tento ter cuidado com o que eu tô escrevendo, o tempo inteiro. Mas a razão específica era justamente ser um texto que eu não tinha contato, que era o texto literário. Aí, eu demorei mais ainda. Porque 24 minutos numa introdução é muito tempo.

[...]

Pesquisadora: Você declara não estar acostumada a fazer resenha de texto literário, mas de texto acadêmico e completa “Na verdade, eu acho que eu nunca fiz uma resenha assim”. Se a resenha fosse de um texto acadêmico, suas estratégias seriam diferentes?

Cecília: Seriam as mesmas estratégias, mas com resultados mais rápidos. Inclusive, isso aí me deixou numa crise existencial (risos). Entrei no modo automático.

[...]

Pesquisadora: Aí, você fala assim: “Zero costume de resenhar texto literário. Eu tô surpresa com essa minha descoberta. Tô tendo bastante dificuldade de resenhar esse texto”. Comente um pouco sobre isso.

Cecília: É porque, como eu falei, eu cheguei a pensar ali que eu não seria capaz mesmo de tirar a essência de um texto literário. Se tá colocando um texto de linguística, um texto de educação, eu consigo fazer vários *links*, eu consigo pensar em muitas coisas e colocar ali. O texto literário eu não sabia... Eu tava sentido muita falta do que... A que que isso remete? De que que isso tá falando. Eu não conseguia fazer.

[...]

Pesquisadora: Eu acho que você volta aqui. Você afirma que sabe que precisa contar a história, mas que quer fazer como faz com os textos acadêmicos e declara “Não é assim, tão solto”. Como você faz as resenhas de textos acadêmicos?

Cecília: Como eu falei, eu tava em dúvida se eu tinha que colocar de uma maneira superficial... Porque um texto acadêmico eu descrevo mesmo. Na medida do possível... bem objetivo. Mas, ao mesmo tempo, eu não sabia se, aqui, eu poderia fazer de uma maneira tão objetiva, contar tudo que tava acontecendo na história.

Pesquisadora: Pelo fato de ser literário.

Cecília: De ser literário. Eu tava pensando num possível leitor. Quem é o leitor? Esse leitor desconhecido que vai pegar essa resenha pra ler, depois, o texto. Eu vou contar pra ele o que acontece aqui?

Como vemos, ao se deparar com a proposta de produção textual de elaborar uma resenha acadêmica do texto *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector, Cecília passa por alguns processos: primeiro, o reconhecimento de que nunca havia escrito uma resenha de um texto literário; depois, insegurança em relação às suas estratégias de apreensão do gênero resenha; ainda, a sensação de que um texto literário sempre tem algo mais a ser explorado. A dificuldade da escrevente em adaptar os seus conhecimentos a respeito da resenha a um gênero literário nos leva a refletir sobre o modo como os gêneros acadêmicos são ensinados e postos em prática na

universidade. Perguntamos: por que, em um curso de Letras, uma estudante, cursando o último semestre, ainda não havia produzido uma resenha de um texto literário? Ora, se problematizamos o fato de a escola de educação básica não preparar o aluno para lidar com diferentes práticas sociais, deveríamos, também, questionar o fato de o ensino superior se restringir aos gêneros acadêmicos, mesmo diante de sujeitos sociais que estão envolvidos dos mais variados gêneros discursivos cotidianamente. Com isso, não estamos dizendo que a universidade deva fazer com que seus alunos produzam gêneros que não são próprios da academia, mas que, pelo menos, os ponha em contato. Não basta que os universitários produzam resenhas, resumos e fichamentos a partir de outros textos acadêmicos para que o seu letramento acadêmico seja desenvolvido. Não se trata apenas de dominar as formas diversas dos gêneros acadêmicos, é preciso saber empregá-las diante de inúmeras situações sociocomunicativas.

Frente a essas reflexões, levantamos uma nova indagação: diante da dificuldade em lidar com um texto literário como base para a sua resenha, o estilo individual de Cecília será cerceado? Vimos, na seção 7.2, que Nise, apesar de não haver resenhado um texto literário anteriormente, sentiu mais liberdade para utilizar uma linguagem diferente em sua resenha e, dessa forma, o seu estilo foi evidenciado. Vamos adentrar os dados de Cecília para descobrirmos se o mesmo aconteceu com ela.

Nos dados a seguir, vamos vislumbrar a busca da estudante por “algo mais” no texto *Felicidade clandestina*:

Entrevista sobre a resenha
Pesquisadora: Você volta a ler o texto-fonte. Por quê? Cecília: Outra leitura enriquece mais. Reforça. E eu tava o tempo inteiro procurando “O que que eu não tô vendo aqui? O que que eu não tô vendo aqui?”. Pra mim, tinha alguma coisa que eu, realmente, não estava vendo. [...] Pesquisadora: Você apaga tudo o que escreveu depois de “leve narrativa”. Parece nervosa, afirma que não vai conseguir. O que estava acontecendo nesse momento? Cecília: Nessa hora eu tava nervosa mesmo. Eu achei que eu não iria conseguir dar conta de resenhar o texto... Porque eu tava procurando coisa mesmo. Eu continuava ali “O que que esse texto tá me dizendo que eu não tô vendo?”, “Por que que eu não tô conseguindo falar?”. Muito medo, por ser uma narrativa. É falta de prática. Então, muito medo mesmo. “É uma narrativa. Eu não vou saber fazer isso”. [...] Pesquisadora: Você faz uma nova pesquisa sobre o conto e declara “Eu fico procurando coisas no conto. Eu podia simplesmente escrever a história, mas não sei o que tá acontecendo”. Que tipo de coisa você estava procurando no conto que te impedia de simplesmente contar a história? Cecília: Como eu já falei, eu tenho essa dificuldade com literatura: a depender do texto, dizer o que que aquele texto tá dizendo aqui.

Pesquisadora: Às vezes, o texto nem tem nada e a gente fica procurando.

Cecília: Procurando. Principalmente aqui... Eu acabei um semestre em que a gente pegou um conto de Machado de Assis e foi procurar um monte de aspecto do que, do que ele... satirizava... que ele queria, realmente, criticar naquela sociedade e tudo mais. Então, eu fiquei procurando isso. Falei “Isso aqui não é a história por si só. Não é simplesmente a história de duas meninas que se enfrentam. Tem alguma crítica aqui. Tem alguma coisa aqui”. E tem, né?

[...]

Pesquisadora: Você declara “Acho que eu não estou vendo o que a história é. Não sei explicar”. Você consegue me explicar agora?

Cecília: Eu continuo achando que eu não vejo o que a história é. Tem alguma coisa nessa dualidade aqui, do bonita e do feia, do baixa e do gorda... Tem alguma coisa aqui, tem... Procurar... E, no final, mais ainda.

Pesquisadora: Mas você não diz que foi isso que gerou o conflito?

Cecília: Sim. Só que, pra mim, ainda tem mais coisa. O que que, socialmente, tá em volta ali? E, no final, mais ainda. Na hora que ela coloca “já não era mais uma menina com seu livro, era uma mulher com seu amante”. Isso aí foi uma pancada nas minhas costas. O que que essa mulher tá dizendo?

Pesquisadora: E como essas duas coisas dialogam, né?

Cecília: Isso. Aí... Ah, agora eu acho que eu tô pegando as coisas... Sentimento de descoberta, de floreamento, de enxergar a vida não mais como criança, mas como mulher, de fazer comparações.

Podemos perceber, nas falas de Cecília, que, para ela, um texto literário, como o que estava sendo resenhado sempre tem algo além do que está registrado, e devido a isso, ela tem dificuldade com a literatura, pois nem sempre consegue perceber o que determinado texto está dizendo de fato. Em se tratando de texto-base, especificamente, a escrevente declara que não há “simplesmente a história de duas meninas que se enfrentam. Tem alguma crítica aqui. Tem alguma coisa aqui” e, sendo assim, ela achou que não iria conseguir produzir a sua resenha. É nessa tentativa de descobrir “algo mais” no texto resenhado que a estudante se pergunta “o que que, socialmente, tá em volta ali?”. A pergunta da nossa colaboradora nos leva a pensar nas nuances sociais do estilo, e nos põe diante de marcas do estilo da estudante

Não é nossa intenção analisar o estilo de Clarice Lispector, muito menos de um ponto de vista literário, mas cabe, aqui, mencionarmos um estudo que classifica a obra de Lispector como tendo uma “escrita feminina”. De acordo com Poli (2009), Clarice Lispector “escreve como mulher; não da mulher, nem sobre a mulher, mesmo que também o faça” (POLI, 2009, p. 439). Em outras palavras, a obra da escritora expressa algo que comunica a experiência feminina, o ser mulher. Como podemos observar, nos dados apresentados, Cecília comenta sobre um trecho de *Felicidade clandestina* que diz “não era mais uma menina com seu livro, era uma mulher com seu amante”. A escrevente confessa ter sido impactada com tal sentença, e afirma ter captado um “sentimento de descoberta, de floreamento”. A reflexão da estudante

coaduna com o que Poli (2009) comenta sobre a escrita de Lispector: para a autora, a escritora ucrano-brasileira transforma o estranho em gozo e o gozo em prazer (alegria); para a participante da nossa pesquisa, a personagem do texto lispectoriano estava passando a enxergar a vida não mais como uma criança, mas como uma mulher. O que Poli (2009) chama de escrita feminina, é percebido pela escrevente na construção da dualidade entre as duas personagens centrais da narrativa: uma bonita, a outra feia; uma baixa, a outra gorda, etc. É daí que o estilo de Cecília emerge por meio do uso de citações diretas, revelando um estilo linear, conforme Volóchinov (2018 [1929]), tal qual aconteceu com Catarina, Nise e Maria Rosa. Vejamos os trechos da resenha em que essas marcas de estilo aparecem:

Nessa história, a narrativa conduz o leitor a interpretar que a aparência física de um grupo de colegas – “imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres” – em confronto com a aparência de uma outra criança com a qual se relacionavam – “gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados” – faz surgir um sentimento de vingança por parte desta última que, sendo filha de um dono de livraria, sempre provocava as outras companheiras por aquilo que possuía.

A história é cativante, de maneira que, sobretudo em seu desfecho, é possível ao leitor adentrar no universo daquela criança, experimentando as suas emoções, seus sentimentos e atitudes enquanto espera, busca, mas principalmente, quando detém o livro, de modo a sentir-se como “uma mulher com seu amante”, como ela própria descreve.

Agora vejamos as explicações da escrevente para escolher utilizar citações diretas:

Entrevista sobre a resenha
Pesquisadora: Continua: “segundo a qual tratava-se de uma garota”... e transcreve o trecho que conto que descreve a menina. Por que você optou pela transcrição?
Cecília: Eu queria deixar bem claro que aquilo não era eu. É o texto pelo texto, e o texto tá dizendo.
Pesquisadora: Falar como estava no texto ficava melhor?
Cecília: Ficava mais forte. Aqui, como é uma resenha, e eu tenho que tá dando a minha voz e a voz ao texto, eu queria deixar muito claro. A percepção de que isso aqui é forte, você descrever alguém como gorda, baixa, sardenta, de cabelo excessivamente crespo, que é um preconceito... Então, até que ponto que sou eu, o resenhista que tá falando? E até que ponto é o texto pelo texto? Então, assim, eu queria dar voz ao texto. É o texto que tá dizendo isso, não sou eu não. Não é minha opinião, nem nada. Então, as aspas, elas marcam isso, né?
[...]
Pesquisadora: Você acrescenta duas transcrições de trechos do conto que descrevem a aparência física das personagens. Qual a razão dessas inserções?
Cecília: Primeiro, pra dar voz mesmo ao texto, que não sou eu, por mim só, que tô dizendo isso, mas tá lá no texto e, também, na tentativa de tentar achar alguma coisa nessa rivalidade, entendeu?
[...]

Cecília: Eu acho que, nessa hora aí, eu tava tentando fazer um *link* com o final: “não era mais um livro, era mulher com seu amante”.

Pesquisadora: E aí, faltou essa leitura pra você?

Cecília: Faltou. Pra mim, faltou. Pra mim, não é só a história da menina com o livro. Talvez, eu esteja viajando muito? Com certeza. Mas... (risos).

[...]

Cecília: A felicidade é só um livro. Só, entre aspas, porque, pra menina, não era só um livro. Mas como ela terminou “uma mulher com seu amante”... É que é uma coisa muito subjetiva também, né?

Os dados acima nos mostram que a opção da estudante por usar um trecho do texto em sua resenha se deu, principalmente, pela maneira como uma das personagens foi descrita no texto-base: “gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados”. Para Cecília, como, na resenha acadêmica, ela precisa dar a sua própria voz, era necessário deixar claro para o seu leitor o que era sua voz e o que era a voz do texto: “É o texto que tá dizendo isso, não sou eu não. Não é minha opinião, nem nada”; em outros termos, era importante que fosse perceptível que a caracterização do personagem não foi feita por ela, uma vez que os adjetivos utilizados eram fortes e revelariam certo preconceito. Como discutimos anteriormente, de acordo com Volóchinov (2018 [1929]), no estilo linear existem limites precisos para a transmissão do discurso alheio. O uso das aspas, a transcrição de um fragmento do texto-base, como faz a estudante, evidencia esses limites e, mais do que isso, cria uma barreira para a (não) difusão de um discurso preconceituoso.

Novamente enfatizamos o caráter ideológico da linguagem e, nesse sentido, a construção social do estilo. Consoante Volóchinov (2019c [1930]) cada pessoa conhece a realidade a partir de um ponto de vista e este ponto de vista, embora individual, não é resultado de um sujeito que busca tomar conhecimento sobre algo, mas da sua posição social e das relações sociais que constrói. Dessa forma, ao fazer certas escolhas, o sujeito o faz tendo em conta suas relações histórico-culturais e socioideológicas. Sendo assim, é possível afirmar, ainda, que a escolha de Cecília se dá, também, pela mobilização de estratégias cognitivas e pelos seus posicionamentos socioideológicos, ambos construídos nas experiências sociais e vivências da estudante, e não pela sua consciência individual e criativa, como alegam Vossler (1943) e Spitzer (1955). Ademais, a escrevente pontua que estava tentando “achar alguma coisa nessa rivalidade” e, também por esse motivo, decidiu registrar as características opostas das personagens tal como estava no texto-base, reforçando, assim, a sua percepção quanto ao “algo mais” presente nessa dicotomia, e demonstrando que o seu estilo linear foi definido, também, pela relação emocionalmente valorativa com o texto resenhado e com o seu conteúdo.

A utilização de “uma mulher com seu amante” reverbera a reflexão a respeito do sentimento de descoberta e também reflete uma atitude emocionalmente valorativa em relação ao texto-base e seu conteúdo. Nossa colaboradora explica que, ao se valer do trecho do texto, ela queria fazer uma ponte com o final da narrativa, com o desfecho da personagem de destaque. A escrevente entende que, para a menina em questão, o livro desejado não era só um livro, mas algo que lhe dava prazer, tal qual um amante, o que remonta à Poli (2009) e à ideia de “escrita feminina”. Essa ponte com o final do texto-base justifica também a aparição do estilo linear na parte final do resumo; entretanto, este não é o único momento em que ele aparece. Vejamos os trechos do texto pronto em que a estudante utiliza partes do texto-base:

É nesse sentido que Luz (2019) menciona um exemplo de *meme*. Trata-se de uma fotografia que circulou nas redes sociais, mais especificamente, um muro pichado, que carregava a seguinte mensagem: *Chaves é melhor que Friends*, o que foi compartilhado por inúmeros usuários das redes, com o acréscimo da expressão *trago verdades*, o que, para o autor, representa uma estratégia pela qual afirma-se algo tomado como verdadeiro, mas com um tom de brincadeira, o que, ainda para Luz (2019), funciona como uma espécie de *cinto de segurança da sociabilidade virtual*: o que significa, em outras palavras, afirmar ou defender o que se quer sem que, com isso, corra-se o risco de perder seguidores ou sofrer retaliações.

O autor encerra seu texto afirmando que *o café da Dona Florinda é mais saboroso que o servido no Central Perk*, fazendo referência a uma das personagens de *Chaves* e a um dos espaços de *Friends*. Para Luz, enfim, tal afirmativa é capaz de gerar um bom meme, como o primeiro, aqui mencionado.

Nos dados expostos a seguir, Cecília explica o que a levou a utilizar citações em seu resumo:

Entrevista sobre o resumo
Pesquisadora: Você escreve: “pela qual afirma-se algo tomado como verdadeiro, mas com um tom de brincadeira, o que, ainda para Luiz (2019), funciona como uma espécie de “cinto de segurança da sociabilidade virtual”. Você escreve “cinto de segurança da sociabilidade virtual” em itálico, demonstrando que você reproduziu como estava no texto-fonte. Por que você opta por usar essa expressão conforme estava no texto-fonte? Cecília: Porque eu acho que era a melhor forma de dizer o que tá dito pelo autor. Eu acho que se eu tentasse explicar isso aqui não daria tanta força pra o argumento dele como a própria expressão que ele usou “cinto de segurança da sociabilidade virtual”. É muito forte e muito contundente. Aí, eu resolvi deixar do jeito que ele pensou, porque... até pra não quebrar né, o... [...] Pesquisadora: Você imediatamente inicia a produção do último parágrafo: “O autor encerra seu texto afirmando que ‘o café da Dona Florinda é mais saboroso que o servido no Central Perk’, fazendo referência a uma das personagens de <i>Chaves</i> e a um dos espaços de <i>Friends</i>.”

Para Luiz, enfim, tal afirmativa é capaz de gerar um bom meme, como o primeiro aqui mencionado”. Você conclui o texto, sem fazer nenhuma mudança no parágrafo final. O que você escreveu neste parágrafo era suficiente?

Cecília: Era. Porque a resenha precisa que a gente avalie. O resumo não.

Pesquisadora: Eu preciso comentar que você retomou o meme.

Cecília: Sim. Eu acho que precisava porque, assim, foi o jeito que o autor fechou o texto, então, não tinha como ignorar isso, né? Já pra arrematar tudo.

Pesquisadora: E por que você utilizou “o café da Dona Florinda é mais saboroso que o servido no Central Perk”, trecho do texto-base, em teu resumo?

Cecília: Eu acho que, em relação às duas séries, tanto o café de Dona Florinda quanto o café do Central Perk meio que se configuram um ponto em comum, sabe, das duas séries... a questão do café que é algo forte em *Chaves* e o café que é algo forte em *Friends*. E aí, eu achei esse contraponto do autor algo interessante pra arrematar o texto, pra finalizar o texto e causar certo impacto, sabe, no leitor. Tipo assim, é interessante como o autor vai ver esse detalhe aqui... Pra quem conhece os dois seriados, vai entender que é um ponto específico de *Chaves* que chama a atenção, que é um ponto específico de *Friends* que chama a atenção, e ele conseguiu gerar um meme ali, porque, de fato, pra quem assiste, é algo conhecido entre os dois, sabe? Foi mais ou menos nesse caminho mesmo, a questão de referência, pra achar uma boa referência. Acho que é isso mesmo.

As falas de Cecília expostas nos dados acima revelam que a escolha pela citação do trecho “o café da Dona Florinda é mais saboroso que o servido no Central Perk” foi feita por dois motivos: primeiro, como já mencionamos anteriormente, na intenção de fazer uma ponte com o final do texto-base e, segundo, com vistas a chamar a atenção do leitor para o contraponto feito por Ademir Luiz sobre algo que é marcante tanto na série *Chaves* quanto na série *Friends*. Destacamos que essa observação da estudante só foi possível porque ela conhece, em certa medida, as duas séries. Em *Chaves*, uma situação acontece repetidamente: Dona Florinda convida o personagem Professor Girafales para entrar em sua casa e tomar uma xícara de café. Já em *Friends*, os personagens centrais se reúnem frequentemente no fictício Central Perk para tomar café e dividir as suas histórias. Sabendo disso, nossa colaboradora considera que utilizar um trecho do texto em que o autor compara um elemento tão marcante nos dois seriados seria interessante para arrematar o seu resumo. Além disso, é a partir dessa frase que o autor retoma o meme, discutido no início do seu texto e, para a estudante, ela também precisava fazer isso porque “foi o jeito que o autor fechou o texto”. Assim, podemos dizer que o estilo linear de Cecília, nesse momento, foi construído tendo em conta o gênero que estava escrevendo, que lhe induzia a finalizar sua produção com a mesma ideia exposta no final do texto-base, além da mobilização de estratégias cognitivas que revelava conhecimentos a respeito das séries *Chaves* e *Friends* e da intenção de chamar a atenção do seu leitor com algo que, de fato, está presente na obra resenhada.

Além do estilo linear, percebemos, nesses dados, uma comparação entre os gêneros resenha e resumo, no momento em que Cecília afirma: “Porque a resenha precisa que a gente avalie. O resumo não”. Durante vários outros momentos das elaborações textuais, as exigências e estruturas dos gêneros produzidos têm lugar nas falas da estudante. Vejamos:

Entrevista sobre o resumo

Pesquisadora: Você escreve, depois de “série mexicana *Chaves*”, “uma obra melhor que a série norte americana *Friends*, ambas de grande sucesso no Brasil, as quais são vistas e apreciadas pelo público ainda hoje, anos depois de serem produzidas”. Esse trecho foi escrito rapidamente. As mudanças feitas anteriormente te ajudaram na construção dessa parte? Me fale um pouco sobre as escolhas feitas nesse momento.

Cecília: Muito. Quando eu... No resumo... até mesmo na resenha... depois que eu apresento, basicamente, o que eu quero falar, parece que, pra fechar, fica mais fácil, sabe? Porque são informações gerais mesmo. Então, não tinha mais o que colocar. Fechou. Simples..

Pesquisadora: Enquanto escreve, você diz “É um resumo, é um resumo”. Por que você diz isso?

Cecília: Porque eu não posso dar minha voz ao texto. Eu tenho que dar a voz ao autor. Então... Até aqui, ó, “as quais são vistas e apreciadas pelo público ainda hoje” ficou com cara de resenha.

Pesquisadora: Você achou que ficou com cara de opinião?

Cecília: É porque, assim, “são vistas e apreciadas pelo público” é um fato, beleza, mas eu tenho medo de colocar a coisa muito geral no resumo e que não tá no texto. Então, assim, acho que aqui, pra apresentação, beleza, foi válido, mas, mais do que isso aqui já não dava pra colocar.

[...]

Pesquisadora: Você continua: “em outras palavras, afirmar ou defender o que se quer sem que, com isso, corra-se o risco de perder seguidores ou sofrer retaliações”. Você se pergunta se escreveu “retaliações” corretamente. Qual a importância da grafia correta das palavras em um texto como o que você escrevia?

Cecília: Eu não consigo nem responder, porque, assim, a gente tá aqui imerso num mundo que, pra mim, é inadmissível um resumo apresentar algum erro de ortografia... um resumo desse, mais acadêmico, assim. Eu não consigo pensar em enviar um texto com um erro ortográfico sem morrer (risos). Nesse caso aqui, né, do resumo... pelo gênero mesmo.

[...]

Pesquisadora: Antes de iniciar o parágrafo seguinte, você afirma: “Acho que isso aqui não precisa colocar não”. Do que você estava falando? Por que não havia necessidade de colocar no texto?

Cecília: Era uma informação do texto. Algumas informações do texto que eu não considerei relevantes pro resumo não. Que o resumo tem que ser mais enxugado mesmo, né?

[...]

Pesquisadora: Você segue com a produção: “Além de defender, finalmente, que as participações especiais de *Chaves* são mais marcantes, Luiz (2019) afirma, ainda, que há mais profundidade nos temas do seriado mexicano, pois retrata questões como abandono, desemprego, crise na educação entre outros temas tão pertinentes quanto, enquanto que, em *Friends*, sob o ponto de vista de Luiz (2019), assistimos a jovens burgueses e seus problemas familiares, amorosos e profissionais”. Você escreve tudo isso quase sem nenhuma interrupção, mudando apenas alguns detalhes. Neste momento, estava fácil escrever o resumo?

Cecília: Tava. Tava. Até porque eu já tinha lido o texto-base, acho que umas duas vezes. Então, já tinha sumarizado, já tinha feito, já sabia que ideia tinha que vir pra cá. E ficou muito simples, só redigir ficou muito simples. Nessa hora, acho que a compreensão do texto ajudou muito.

[...]

Pesquisadora: Ao concluir a leitura, você diz “Pra mim, ficou faltando uma coisinha, mas acho que é isso mesmo”. O que você acha que estava faltando?

Cecília: É porque o resumo a gente tem que dar voz ao autor e trazer o que o autor tá dizendo. Então, nessa de não poder dar nenhuma informação no final, parece que falta.

Nos fragmentos da entrevista ora expostos, a escrevente aponta como características do resumo: a ausência de opinião e de elementos externos ao texto-base, a necessidade de dar voz ao autor e a sumarização. Além disso, Cecília considera inadmissível que problemas de ortografia apareçam em gêneros acadêmicos. Os aspectos apontados estão em conformidade com aqueles que apresentamos no capítulo 5, em que destacamos como características básicas do gênero resumo escolar/acadêmico a fidelidade ao texto-base, a seleção e conexão das principais ideias (sumarização), a ausência da opinião de quem está resumindo e a menção ao autor e atribuição de ações a ele. Nesse sentido, a participante da pesquisa demonstra conhecer o gênero quando, primeiro, afirma que, depois da apresentação do texto e do registro das ideias mais gerais, “não tinha mais o que colocar. Fechou.”; em seguida, ao considerar que o trecho inserido “as quais são vistas e apreciadas pelo público ainda hoje” deixou seu resumo “com cara de resenha”, dado que não era uma informação que estava explícita no texto-base e ela não poderia dar sua voz, mas a voz do autor ao seu texto; e, ainda, ao declarar que o resumo “tem que ser mais enxugado mesmo”; e, destacar a importância da compreensão do conteúdo global do texto-base e, conseqüentemente, da sumarização, para a construção de um resumo.

Em se tratando do correto uso da norma culta, ressaltamos que, embora o domínio das normas da língua não garanta o domínio dos gêneros, no campo acadêmico, espera-se que os sujeitos utilizem a variante de prestígio em suas produções e tenham certo rigor no que diz respeito às regras e padrões linguísticos.

Portanto, o que podemos observar nessas falas de Cecília é a mobilização do seu letramento acadêmico. Lembramos que, de acordo com a perspectiva ideológica adotada pelos Novos Estudos do Letramento, o letramento é uma prática ideológica e sempre relacionada a estruturas culturais e de poder e não uma habilidade técnica e neutra (KLEIMAN, 1995; STREET, 2003). No caso da nossa colaboradora, vemos que ela conhece as regras e técnicas do ambiente acadêmico, mas, também, sabe como lidar com esses padrões dentro de situações de comunicação específicas, como é o caso de produzir um resumo escolar/acadêmico não em contexto de sala de aula, mas em contexto de coleta de dados de pesquisa.

Agora, vejamos as alegações de Cecília sobre o gênero resenha acadêmica:

Entrevista sobre a resenha

Pesquisadora: Começou gravar. Antes de começar a escrever tua resenha, você afirma que a depender do texto a ser resenhado, você faz uma pesquisa sobre ele e sobre o seu autor. Você declara que, no caso do texto *Felicidade Clandestina*, você precisaria pesquisar. Me explique isso. Você não tinha conhecimento suficiente a respeito do texto e da autora para escrever a resenha?

Cecília: Não. Não. Apesar de estar no curso de Letras e tudo, eu nunca tive contato nenhum com a vida e com a obra de Clarice. Assim, só superficialmente. Um conto aqui, outra informação ali.

Pesquisadora: E você precisava ter essas informações?

Cecília: Sim, porque, na resenha, a gente... Pela estrutura básica da resenha, né, a gente precisa apresentar a obra, apresentar o autor, dizer um pouquinho quem é esse autor. Em se tratando de um autor que eu tenha mais conhecimento, por exemplo, eu costumo preencher muito mais do que eu fiz aqui. Eu até tentei fazer isso, mas...

[...]

Pesquisadora: Você afirma “Eu nunca sei como começar uma resenha apesar de saber o que tem que ter na resenha”. O que tem que ter numa resenha?

Cecília: A resenha precisa apresentar a obra, apresentar o autor da obra, apresentar a estrutura da obra, descrever um pouquinho de como que ela é dividida. Por isso que eu falo que de um artigo ou de um livro é mais fácil. Avaliar a obra, se é boa ou se é ruim, se tem profundidade, se não tem, se aquilo eu concordo, se eu não concordo. Mas, mesmo assim, pra começar a resenha, eu nunca sei como começar a resenha.

[...]

Pesquisadora: Você diz, mais ou menos, como será a estrutura do seu texto: apresentação do autor, apresentação da obra e, no meio da apresentação, alguns comentários. Me explique essa estrutura.

Cecília: Essa estrutura é porque eu aprendi que a estrutura retórica básica da resenha é essa (risos). E aí, pra ficar diferente de um resumo, eu preciso tá ali preenchendo com as minhas percepções sobre o texto, o que que o texto tá dizendo pra mim, se eu concordo, se eu não concordo, se eu gostei, se eu não gostei. Apesar de que eu acho que eu já mudaria algumas coisas aqui.

[...]

Pesquisadora: No início da elaboração textual, você apresenta pontos que deveriam ter em seu texto, uma espécie de estrutura: apresentação do autor, apresentação da obra, alguns comentários. Mas aqui você declara que não costuma estruturar o que vai escrever, que tem na sua cabeça a estrutura da resenha e vai seguindo. Qual é a estrutura da resenha que você segue?

Cecília: Eu sigo: apresentação da obra... bem geral... do autor... se eu conhecer o autor mais, ter um pouquinho mais de conhecimento do que ele já lançou, que é esse autor, em que área atua, eu dou bastante informação sobre ele, bastante informação. Aí, depois, eu venho pra descrição do texto, eu descrevo aquele texto, aquela obra... eu descrevo aquele texto, quais são as partes, tal, tal, tal, quais são as obras, quais são os pontos. E, ali, eu vou avaliando... naquele, naquele... enquanto eu vou descrevendo, eu vou avaliando, pra não ficar aquele resumo simples, um resumo normal; E, no final, eu sempre dou uma avaliação mais geral, assim, aliás, mais pontual, e uma recomendação, se possível... que eu acho que eu nem fiz. Mas eu recomendo a obra.

Em diversos momentos, durante a produção da resenha, Cecília, verbalizando suas ideias, conforme a orientamos, proferiu os passos e estratégias utilizados para a elaboração do seu texto. Ela disse, por exemplo: “sempre que eu vou fazer uma resenha sobre algum texto, eu procuro dar mais alguma lida sobre esse texto, a depender do texto”, “às vezes, eu vejo, também, quem é o autor”, “eu preciso começar apresentando a obra, apresentando o autor”, “tem que ter alguns comentários”. A partir destas e de outras considerações da estudante, elaboramos perguntas específicas a respeito do gênero resenhado. Em suas respostas, pudemos identificar diversos passos retóricos semelhantes aos postulados por Motta-Roth (1995) e Araújo (1995), tais como: (i) definir o tópico geral da obra/expor o objetivo da obra; (ii) informar ao leitor sobre a origem da obra; (iii) informar sobre o autor; (iv) fornecer uma visão geral sobre a organização da obra; (v) apresentar/ discutir o conteúdo da obra; (vi) avaliar partes específicas e a obra como um todo; (vii) recomendar a obra.

As explicações da escrevente correspondem, também, à definição que elaboramos para o gênero resenha, em que destacamos, primeiro, o fato deste gênero ser produzido em contexto universitário/acadêmico, depois, o seu objetivo de apresentar determinada obra e seu conteúdo (algo que Cecília menciona utilizando, inclusive, quase as mesmas palavras que nós), e, ainda, a necessidade de sumarizar e avaliar (também apontada pela estudante) e a possibilidade de (não) recomendar a obra (passo também citado). Podemos observar que, embora nossa colaboradora mencione todos esses passos, alguns não aparecem na sua resenha, a exemplo da recomendação: “no final, eu sempre dou uma avaliação mais geral, assim, aliás, mais pontual, e uma recomendação, se possível... que eu acho que eu nem fiz. Mas eu recomendo a obra.”. Isso nos mostra, mais uma vez que, e geral, as resenhas costumam ter certos elementos, mas sua estrutura, apesar de menos de flexível, não é estanque, e a presença ou não de determinados passos retóricos depende do que está sendo resenhado, dos objetivos do autor da resenha, das especificidades do campo de estudo etc.

Chamou a nossa atenção o fato de Cecília declarar que gostaria de apresentar mais informações a respeito de Clarice Lispector, autora do texto resenhado, mas não pode fazê-lo por conhecer a autora apenas superficialmente. Ainda assim, em outros momentos, a estudante revela que, as poucas leituras que fez de textos de Lispector despertou nela certos sentimentos; no caso do texto-base, especificamente, ela afirma: “A sensação que eu tive quando eu tava lendo *Felicidade clandestina* é que eu era a própria menina”. Com isso, a partir da relação emocionalmente valorativa da escrevente com o texto-base, com seu conteúdo e com a própria autora e sua escrita, e da mobilização cognitiva de conhecimentos a respeito da obra de Clarice

Lispector, a participante da pesquisa faz escolhas que, mais uma vez, manifestam o seu estilo individual:

Entrevista sobre a resenha
Pesquisadora: Enquanto pesquisa, você diz que precisa estudar um pouco mais sobre ela, para conhecer “a profundidade de sua escrita”, o que acaba até aparecendo no teu texto. O que seria “a profundidade de sua escrita”? Cecília: Eu não sei explicar, mas, toda vez que eu tô lendo Clarice... Eu li pouco, mas eu já li... Eu acho que tem alguma coisa ali a mais. Assim, realmente, a escrita dela é muito profunda. A sensação que eu tive quando eu tava lendo “Felicidade clandestina” é que eu era a própria menina. Pesquisadora: A vingativa ou a outra? Cecília: Não. A outra. A que ficava indo buscar o livro. Ela descrevia tão profundamente que... É muito profundo, sabe? E eu já li outro conto dela que eu senti a mesma coisa. Não sei qual foi. Foi lá no terceiro semestre. E eu sentia isso, assim. É uma escrita muito profunda... E eu sempre tô procurando alguma coisa ali “o que que essa mulher tá falando?” [...] Pesquisadora: Você escreve “tendo em vista a profundidade de sua escrita, a maneira com a qual lança mão de questionamentos e reflete”... Apaga a segunda parte do que escreveu e volta a afirmar que terminaria depois. Por que você decide interromper a introdução novamente? Cecília: Porque eu não sei qual é a maneira. Aquilo era muito assim... Não é que eu não tava totalmente, mas é que eu não teria argumentação... Até tentei, porque eu sei que ela, realmente, lança mão de muita coisa... muito questionamento, muita reflexão. Eu lembro dos textos dela que eu li no terceiro semestre. Pesquisadora: Como você falou, tem essa profundidade, né? Cecília: Isso. Só que... Por exemplo, aqui, quando ela fala “reflexões únicas”, eu queria dizer, pelo menos, o que. E, como eu não tinha como dizer...

Em dados anteriores, mostramos que a estudante empregou bastante tempo na tentativa de encontrar “algo mais” no texto-base. Isso aconteceu, primeiro pela sua dificuldade de resenhar um texto literário, como já discutimos, mas logo percebemos que essa busca estava, também, relacionada ao contato da escrevente com a obra de Clarice Lispector. De acordo com a escrevente, todas as vezes que leu alguma obra lispectoriana, teve a sensação de que havia algo mais profundo, intenso, e percebeu que as produções davam margem para questionamentos e reflexões. Entretanto, devido ao pouco conhecimento que tinha, Cecília declara que não tinha como argumentar em favor das suas percepções. Dessa forma, o que aparece na versão final da nossa colaboradora são escolhas que transmitem as suas sensações: “profundidade da sua escrita” e “reflexões únicas”, como podemos verificar a seguir:

Entre os grandes nomes da Literatura Brasileira, Clarice Lispector encontra-se como sendo uma figura de destaque, tendo em vista a profundidade de sua escrita e as reflexões únicas que empreende em suas obras.

Além disso, em outro trecho da resenha, a estudante assume o seu lugar de leitora do texto-base e expõe a impressão de que “era a própria menina:

A história é cativante, de maneira que, sobretudo em seu desfecho, é possível ao leitor adentrar no universo daquela criança, experimentando as suas emoções, seus sentimentos e atitudes enquanto espera, busca, mas principalmente, quando detém o livro, de modo a sentir-se como “uma mulher com seu amante”, como ela própria descreve.

Tendo em conta os nossos dados, é possível verificar que o aspecto psicológico faz parte da construção do estilo: as falas de Cecília demonstram, também, que há algo emocional em suas escolhas; no entanto, não se trata de um afastamento da linguagem usual, movido pelo distanciamento do estado psíquico normal, como defende Leo Spitzer (1955), ou de um fenômeno estético construído por um ato criativo individual e consciente, conforme o posicionamento de Karl Vossler (1943). O que vemos é o psicológico aliado ao social, ao histórico e ao cognitivo. Conforme a definição de estilo que elaboramos, a construção do estilo se dá durante a comunicação discursiva viva, na qual são ativados processos e estratégias cognitivas em um trabalho de escolhas que envolve aspectos pessoais, históricos, culturais e ideológicos. As escolhas feitas pela nossa colaboradora, como vimos, recobrem todos os pontos que mencionamos. Observando apenas um deles, não conseguiríamos identificar indícios do estilo individual, seja de Cecília ou de qualquer outro indivíduo.

Nos dados processuais do resumo, não conseguimos identificar marcas estilísticas construídas na relação emocionalmente valorativa de Cecília com o texto-base e com o seu conteúdo. Diante disso, nos perguntamos: os dados de um único texto são suficientes para destacarmos certas escolhas como estilo individual? Acreditamos que, embora escolhas semelhantes não tenham aparecido no resumo, não podemos desconsiderar as que apareceram na resenha, na medida em que as explicações da escrevente – às quais só temos acesso por lidarmos com dados processuais – nos permitem entender que os termos selecionados por ela são marcas do seu estilo individual. Ainda assim, na conclusão desta tese, buscaremos discutir mais a esse respeito, para que o nosso ponto de vista seja melhor esclarecido.

Dando continuidade às nossas análises, vamos ver algumas substituições que Cecília faz em seu resumo, segundo ela, numa tentativa de apagar marcas estilísticas:

Pesquisadora: Você continua: “Neste ponto, ele apresenta características das personagens, do espaço, do tempo, bem como questões”. Antes de seguir você declara “Ah, é muito minha cara” e completa com algo que não deu pra entender. O que era muito a sua cara?

Cecília: Essa questão de “bem como”, “assim também”. Eu uso demais. Eu já tô cansada disso.

Pesquisadora: Você tira porque é a sua cara?

Cecília: É. Porque, assim, a gente vem escrevendo tanto texto, tanto texto, tanto texto em que a gente vai usando isso, que é uma marca que a gente começa a rejeitar, a não querer. Mudar mesmo.

[...]

Pesquisadora: Você continua: “enquanto Chaves apresenta um tempo passado em sua obra, a proposta de Friends”. Aí você declara “não é *apresentar*”, se referindo ao que viria a seguir. O que tinha de errado com o verbo “*apresentar*”?

Cecília: Não é nem de errado, é porque eu uso muito também. Questão de... No fundo, no fundo, eu não quis usar essa palavra. Parece que “*apresentar*” fica mais, parece que eu reforço demais, “*exibir*” nem tanto. Eu acho que “*exibir*” coube melhor”

[...]

Pesquisadora: Você continua: “de modo que nem tudo é tão simples de compreender, como no primeiro seriado. Luiz defende, ainda, que o elenco de Chaves é mais versátil que o de Friends, dado os destaques recebidos em outros papéis por parte dos atores da série mexicana, o que não ocorreu do mesmo modo com os atores desta outra série”. Você escreve esse trecho rapidamente e faz mudanças sutis e pontuais, como trocar “acerca do elenco”, no início, por “Luiz defende ainda que o elenco, uma vez que” por “dado” e “de Friends” por “desta outra série”. Me fale um pouco sobre essas trocas.

Cecília: O “acerca” e o “uma vez que” são todas marcas de estilo que eu quero apagar da minha escrita. Eu uso demais, uso muito. Eu uso tanto que eu já tô reconhecendo que eu uso demais nos meus textos. E aí, eu tô querendo renovar. E “desta outra série” é porque eu tava repetindo demais “Chaves, Chaves, Chaves”, “Friends, Friends, Friends”.

O fato de a estudante reconhecer determinados termos como marcas estilísticas pelo seu uso frequente chamou a nossa atenção, principalmente por ela decidir não os utilizar. Não seria possível, aqui, verificarmos se, de fato, a substituição desses termos apagou indícios do estilo de Cecília, dado que também não temos como averiguar se eles são mesmo marcas de estilo. Nesse sentido, somos levados a perguntar: o uso recorrente de certas palavras faz delas estilo? Acreditamos que não, conquanto aconteça. Como podemos observar, os elementos referidos pela escrevente, exceto o verbo “*apresentar*”, são elementos coesivos que, como discutimos na seção anterior, trata-se de elos de ligação entre elementos linguísticos presentes na superfície do texto. Parece-nos que, nesses casos em específico, é a prática de escrita, que a própria estudante admite ter, que motiva o uso de tais termos. Quanto ao verbo “*apresentar*”, o seu uso é comum em gêneros que exigem a atribuição de ações ao autor do texto de referida obra.

Neste momento, finalizaremos as nossas análises dos dados processuais dos textos escritos por Cecília, ressaltando que o que temos em mãos dá margem para inúmeras outras discussões, especialmente, a respeito de estratégias de produção textual. Porém, como a nossa

intenção é investigar indícios de estilo, não adentraremos em outras questões, além do que já foi debatido e, uma vez que não conseguimos identificar outras marcas do estilo individual da escrevente, daremos por encerrada essa discussão. Antes, porém, voltemos às perguntas que fizemos no início desta seção: Assim como aconteceu nos dados de Catarina, Nise e Maria Rosa, poderemos identificar, também, marcas do estilo individual de Cecília? O fato de produzir uma resenha e um resumo a partir de textos não acadêmicos terá alguma influência sobre a sua escrita, como ocorreu, por exemplo, com Nise? Como o estilo dos gêneros afetará a construção do estilo da estudante?

Nos dados que analisamos, vimos que o estilo individual de Cecília apareceu tanto na resenha quanto no resumo, tal qual aconteceu com as outras participantes da pesquisa, apesar da dificuldade confessa da escrevente em lidar com um texto literário na produção de uma resenha e do costume de resumir apenas textos acadêmicos. Como exemplos desse estilo, destacamos, primeiro, o estilo linear, revelado pelo uso de citações diretas, motivado pela mobilização de estratégias cognitivas, pelos posicionamentos socioideológicos da estudante e pela sua relação emocionalmente valorativa, principalmente, com o texto resenhado e com o seu conteúdo. Ainda, na construção da sua resenha, ao escolher utilizar “profundidade da sua escrita” e “reflexões únicas”, a participante da nossa pesquisa revela seu estilo construído, mais uma vez, pela posição valorativa que adota em relação ao texto-base, ao seu conteúdo e à escritora Clarice Lispector e sua forma de escrita, além da mobilização de conhecimentos a respeito da obra da referida escritora.

Vimos, ainda que, em diversos momentos, a escrevente demonstra possuir letramento acadêmico, ao fazer certas escolhas na intenção de cumprir com as exigências dos gêneros resenha acadêmica e resumo escolar/acadêmico. Em muitas das suas falas, a estudante aponta características dos gêneros, comentando o que deveria ter nos seus textos em que lugar. Nesse sentido, podemos dizer que o estilo dos gêneros apreendidos afetou sobremaneira a construção do estilo de Cecília, na medida em que a maioria das suas escolhas foi feita chamando a atenção para o fato de estar escrevendo uma resenha e um resumo.

Em geral, podemos dizer que os estilos de Maria Rosa e Cecília são bastante parecidos, embora a primeira demonstre maior preocupação com a clareza e a objetividade e com a coesão dos seus textos, o que, ao nosso ver, limitou a aparição do seu estilo, dado o cuidado com a forma. Para nós, essa atenção acentuada está relacionada, principalmente ao campo acadêmico. Foi a influência do campo, também, que deixou Cecília atenta a questões ortográficas. Nesse sentido, novamente, levantamos um questionamento a respeito do ensino universitário, levando em consideração a assertiva de Bakhtin (2013 [1942-1945]) de que é preciso inserir o aluno na

língua viva e criativa, de maneira que ele possa aliar gramática, cultura, audácia, criatividade e vida; perguntamo-nos, então: estaria a educação superior dando atenção demasiada a aspectos normativos e deixando de lado atividades que contemplem a verdadeira linguagem, viva e em constante movimento?

Dito isso, vamos investigar, então, os textos elaborados conjuntamente por Maria Rosa e Cecília, tendo cuidado de separar as escolhas feitas por cada uma, dada a semelhança entre o estilo destas, para que, dessa maneira, possamos verificar se o estilo de uma e/ou outra aparecerá e, caso apareça, se o estilo de uma irá sobressair em relação ao estilo da outra; além disso, observaremos como a escrita realizada em dupla irá afetar (ou não) a manifestação de marcas estilísticas de ambas.

7.6 Produções conjuntas: os estilos de Maria Rosa e Cecília em intersecção

Assim como fizemos na seção 7.3, ao analisarmos os textos produzidos por Catarina e Nise, nesta seção, adentraremos os processos de construção da resenha e do resumo escritos por Maria Rosa e Cecília, recorrendo em diversos momentos às seções anteriores, inclusive às seções em que tratarmos dos estilos da outra dupla de estudantes, visto que discussões semelhantes poderão acontecer.

Começamos, então, exibindo a resenha elaborada pela dupla, em cerca de duas horas e dezessete minutos:

Mário Sergio Cortella é educador, filósofo, escritor e palestrante pós-graduado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP, tendo sido orientando de um dos maiores teóricos da educação mundial, Paulo Freire. Entre as suas principais obras, é possível citar *Nós e a Escola: Agonias e Alegrias* (2018) como também *Por que Fazemos o que Fazemos? - Aflições vitais sobre trabalho, carreira e realização* (2016). Famoso pelas reflexões que empreende acerca dos temas com os quais trabalha, Cortella possui vídeos de grande circulação na *internet*, disponíveis em seu canal no *Youtube*. Com quase meio milhão de visualizações, *Raiva de Monteiro Lobato* configura-se como um desses vídeos, em que o educador desenvolve uma interlocução crítica a respeito de Monteiro Lobato, as implicâncias sociais do seu trabalho no tempo em que vivia, assim como sobre a sua postura frente ao que defendia e ao que, efetivamente, praticava.

Nesse sentido, Cortella aborda pontos acerca de Monteiro Lobato, tais como o fato de seus livros terem sido proibidos pela Igreja Católica, além de ter sido considerado comunista em vista de seus posicionamentos relativos à nacionalização do petróleo. Conforme o palestrante, as perseguições sofridas pelo escritor brasileiro provinham de sua escrita fantástica, com personagens inusitados, como a famosa Emília, uma boneca falante de notável inteligência; além de incomuns recursos, como o mágico *pó de pirlimpimpim*, os quais, de acordo com o pensamento da época, poderiam

influenciar negativamente as crianças. Ousado pelo seu modo de pensar e escrever, é nesse contexto que Monteiro Lobato alega que: *um país se faz com homens e livros*, pensamento este que recebe grande ênfase por parte de Cortella, o que é elucidado pelo autor quando narra uma situação por ele vivenciada.

Assim, Cortella relata que, no período em que era secretário de educação do estado de São Paulo, ao visitar determinada escola destinada à educação de jovens e adultos, depara-se com Seu João e Dona Maria, casal de idosos que cuidava de um canteiro de flores daquele espaço, como forma de retribuição à alfabetização que estavam recebendo. Caracterizando-se como o ápice do vídeo, com uma sutileza crítica, o filósofo expõe uma realidade que, possivelmente, vai de encontro ao que Lobato defendia, isto é, a premissa pela qual homens e livros são elementos fundamentais para a construção de um país, uma vez que descobre que aquela senhora fora empregada do escritor, mas não teve a oportunidade de ser alfabetizada por ele, embora ela ansiasse por isso.

Desse modo, no final de sua fala, até então apresentada no vídeo, Cortella lança mão de uma provocação: para o filósofo, *cada um tem seus motivos na literatura, na escrita. Há pessoas que escrevem para falar com os outros; há pessoas que escrevem para falar consigo mesmas*. Sem apresentar um desfecho concreto, o professor suscita no público tal inquietação, que gera rumações relativas ao ponto de encontro entre crenças e ações ou a ausência deste, no sentido de que até onde o que escrevemos e afirmamos reverberam em nossas próprias ações e relações.

Embora seus vídeos atinjam um público amplo, este, em específico, pode ser recomendado a educadores, professores e licenciandos que, diariamente, lidam com teorias acerca de práticas pedagógicas, correndo o risco, porém, de fazer com que elas sejam tão internalizadas e utópicas ao passo de não atingirem aqueles para quem, de fato, são direcionadas.

Para a produção do resumo, as estudantes dedicaram aproximadamente uma hora e quarenta e um minutos do seu tempo. Vale lembrar que o texto foi elaborado à distância, com auxílio do *Google meet* e do *Google Docs*. Contudo, de acordo com depoimento das estudantes, pelo fato de estarem acostumadas a escrever juntas há muito, a produção textual realizada virtualmente não sofreu impacto. Maria Rosa declarou que “não teve, basicamente, nenhuma diferença”, e Cecília afirmou que elaborar o resumo em dupla de modo virtual “foi tranquilo”. Sendo assim, julgamos não ser necessário adentrarmos em uma discussão comparativa entre a escrita presencial e a escrita virtual.

Dito isso, vejamos como ficou o resumo escrito pela dupla:

Publicado pelo NTV - Notícias da TV, no site UOL, o texto *É verdade que Friends é uma cópia da série com seis amigos negros em Nova York?* (2019), de autoria de João da Paz, apresenta a hipótese de que a série *Friends* (1994-2004) seria, na verdade, uma imitação de outra série anteriormente lançada, de nome *Living Single* (1993-1998), com uma diferença, porém: esta possui somente protagonistas negros e abrange questões relacionadas à comunidade afro-americana, sendo esta mesma comunidade seu público-alvo; aquela, de outro modo, é protagonizada por pessoas brancas e não focam em questões sociais. Para sustentar a hipótese da mencionada

imitação, o autor expõe algumas evidências, tais como as principais características das personagens de ambas as séries, bem como as reações do elenco de *Living Single* frente à série de maior sucesso, *Friends*.

De acordo com João da Paz, é comum que haja entre séries traços semelhantes. No entanto, aponta o autor que, em *Friends*, tais similaridades ocorrem de modo mais explícito, o que fica claro pela comparação entre as composições das personagens. Um exemplo disso seria a aproximação entre Phoebe e Synclaire, caracterizadas por serem divertidas, como também pelo comportamento inocente e, por vezes, aleatório à realidade.

Outro fato mencionado por João da Paz diz respeito à postura dos atores de *Living Single*, os quais afirmam haver, de fato, uma imitação de *Friends* em relação à série da qual fizeram parte. É o que fica evidente quando a atriz Queen Latifah, que interpretou Khadijah James em *Living Single*, afirma, em um programa de TV, que tanto ela como todo o elenco tinham ciência de que *Friends* apresentava o mesmo formato e as mesmas ideais. Do mesmo modo, o ator John Henton, intérprete de Overton, também em entrevista, reafirma essa visão e expõe seu descontentamento em relação a essa possível cópia.

Enfim, conforme o autor, ainda que as semelhanças sejam inegáveis, há, no entanto, algumas diferenças para além da abordagem de questões sociais já mencionadas: em primeiro lugar, o fato de *Friends* ter ocupado a oitava posição entre os programas de TV mais assistidos, enquanto *Living Single* ocupou a octagésima terceira; depois, a diferença entre o número de temporadas, uma vez que foram produzidas cinco temporadas de *Living Single* e dez temporadas de *Friends*.

Antes de apresentarmos e discutirmos os dados processuais, lembremos que a resenha foi produzida a partir do vídeo *Raiva de Monteiro Lobato*, de Mario Sergio Cortella, e o texto resumido foi *É verdade que Friends é uma cópia da série com seis amigos negros em Nova York?*, de João da Paz. Como já foi discutido, compreender o conteúdo global dos textos-base é de fundamental importância para que se produza uma resenha e um resumo adequadamente. Nas produções de Maria Rosa e Cecília, essa compreensão ocorreu de maneira diferenciada em um e outro texto: para compreender o primeiro, as estudantes discutiram diversos aspectos que identificaram, na tentativa de compreender o que assistiram, e, em certos momentos, voltaram a trechos do vídeo; o segundo, por sua vez, foi compreendido já na primeira leitura e as discussões iniciais giraram em torno de comentários que, já nesse momento, evidenciaram posicionamentos socioideológicos das escreventes. Sendo assim, vamos observar algumas falas da dupla, primeiro, ao assistir ao vídeo e, em seguida, ao ler o texto.

Produção da resenha

Cecília: Antes de a gente ver, vamo pensar um pouquinho em qual é a ideia do vídeo, que, aí, a gente já volta tentando identificar.

Maria Rosa: Tá.

Cecília: Porque eu tô meio perdida.

Maria Rosa: Então... Tem essa ideia da literatura.

Cecília: Hunrum. Da proibição dos livros.

Maria Rosa: Sim.

Cecília: Mas eu tô tentando achar um...

Maria Rosa: Um raciocínio.

Cecília: É... o que que a proibição do livro, que leva à escola, que leva ao senhorzinho, que leva à raiva de Monteiro Lobato, que leva...

Maria Rosa: Hum... Tudo gira em torno da raiva de Monteiro Lobato.

Cecília: Isso.

Maria Rosa: Então, a raiva de Monteiro Lobato seria, entre aspas, a raiva da igreja católica por Monteiro Lobato, que proibiu os livros por ele ser comunista?

Cecília: Não. Eu entendi que ele...

Maria Rosa: A raiva dele também, de Monteiro Lobato... Será que seria?

Cecília: Ah, tá... Eu entendi como a raiva dele por Monteiro Lobato. Ele teve raiva de Monteiro Lobato. Será o fato de, tipo assim, a mulher que trabalhou com Monteiro Lobato, que falava que homens e livros que faz um país, e ele mesmo não conseguia fazer com que ela se alfabetizasse?

Maria Rosa: Sim. Ele falou isso, só que aí, depois, ele volta, que ele não pode exigir isso de Monteiro Lobato no tempo que Monteiro Lobato vivia.

Cecília: No tempo que Monteiro Lobato vivia...

Maria Rosa: Tá, mas o que que isso tem a ver com a proibição dos livros?

Nos dados expostos, vemos que Maria Rosa apontam a literatura e a proibição de livros como pontos de destaque no vídeo, e concluem que, na verdade, “tudo gira em torno da raiva de Monteiro Lobato”. Entretanto, para uma, trata-se da raiva do próprio Monteiro Lobato pela igreja católica devido à proibição de alguns dos seus livros pelo fato de o escritor ser comunista; já para a outra, a raiva é de Cortella por Monteiro Lobato por não dar oportunidade de uma funcionária ser alfabetizada, mesmo defendendo que um país se faz com livros. Como não chegam a um consenso, as escreventes voltam a assistir ao vídeo.

No caso do resumo, a dupla não só compreende o conteúdo global do texto-base apenas com uma leitura, como já comenta sobre seu conteúdo, demonstrando indignação com o que foi retratado e fazendo reflexões. Vejamos:

Produção do resumo

Cecília: Gente! Eu tô chocada!

Maria Rosa: Eu também. Meu Deus! Que polemicazona!

Cecília: Eu já não gostava muito de *Friends*... (risos)

Maria Rosa: Como é que eu não sabia disso?

Cecília: Ninguém sabia disso. Acho que, se fosse uma resenha, se fosse uma resenha, seria mais interessante ainda, né? Pelo fato de isso nem ser tão conhecido.

Maria Rosa: Sim.

Cecília: Pensa aí. A gente poderia colocar, né? Gente! Eu tô chocadíssima, chocadíssima, chocadíssima! Agora eu vou procurar a outra. Já não assisto *Friends*, mas, agora, vou procurar a outra, só pra... (risos)

Maria Rosa: E, assim, é muito interessante isso, porque eu nunca parei pra pensar nessas questões, sabe? De fato, em *Friends* não tem, tipo, nenhum convidado que aparece de vez em quando negro. Gente, que absurdo!

Cecília: Eu não consigo assistir *Friends*. Eu acho, tipo assim, o auge da patricisse, sabe? Eu acho que é por isso. E, agora, sabendo disso, eu acho que não desce.

Maria Rosa: Eu acho que a gente, enquanto branco...

Cecília: Não percebe.

Maria Rosa: Tem uma dificuldade de enxergar as coisas.

Cecília: Não vê, a gente não vê.

Maria Rosa: Agora eu tô pasma. Como é que eu nunca enxerguei isso?

Cecília: Hunrum. No outro texto que falava, né, a diferença entre ele, *Chaves é melhor do que Friends*, já apontava alguns desses problemas, né? Muito interessante. Muito interessante mesmo. Tô criando ranço (risos).

Diante desses dados, podemos perceber que, conforme mencionamos, ao tecerem comentários a respeito do texto *É verdade que Friends é uma cópia da série com seis amigos negros em Nova York?*, Maria Rosa e Cecília revelam posicionamentos socioideológicos. É possível verificar que as escreventes, surpresas com o conteúdo do texto, assumem que não tinham conhecimento da possibilidade da série *Friends* ser uma cópia da série *Living Single*, e que jamais haviam observado que, na primeira, não há atores negros, nem entre os protagonistas, nem entre os convidados. As estudantes afirmam que tal fato é absurdo e que, na condição de mulheres brancas, elas têm dificuldade de perceber a ausência de pessoas negras. Cecília ainda declara que não gosta da série em questão por ser o “auge da patricisse”, ou, em outros termos, por ser fútil, e que, depois de tomar ciência das informações apresentadas no texto-base, a sua repulsa havia crescido. A nossa colaboradora ainda lembra que, no texto utilizado para a produção dos resumos individuais, *Chaves é melhor do que Friends*, alguns problemas da série *Friends*, no que diz respeito a questões sociais, são mencionados, a exemplo de assuntos relativos ao abandono infantil, ao desemprego, ao bullying, à violência, entre outros.

Como vimos no capítulo 3, de acordo com Volóchinov (2019 [1926]), a palavra pertence a um contexto sócio-histórico real e, dessa forma, é carregada de conteúdo e de significação ideológica. Nesse sentido, segundo o autor, é impossível separar a língua, em seu uso prático, do seu conteúdo ideológico, já que as nuances sociais impregnam as palavras e integram todo o enunciado com uma força real, determinando, inclusive, a sua estrutura estilística (VOLÓCHINOV, 2019d [1930]), ou seja, o estilo é marcado pela ideologia e, a depender das escolhas dos sujeitos do discurso, essa ideologia pode ser evidenciada. Por ora, ainda não podemos alegar que a dupla possui um estilo caracterizado pelo posicionamento ideológico das estudantes, mas nos parece que esse aspecto será relevante para identificarmos marcas desse estilo.

Chama-nos a atenção o fato de uma das estudantes mencionar o texto-base para a construção dos resumos feitos individualmente, sobretudo, porque, durante a produção da resenha em dupla, isso também acontece. Depois de voltarem ao vídeo, buscando entender o seu conteúdo, as escreventes mencionam o texto *Felicidade Clandestina*, texto utilizado para a elaboração das resenhas individuais, como podemos verificar nos dados a seguir:

Produção da resenha
Maria Rosa: Só uma coisa: tu lembra que esse <i>Reinações de Narizinho</i> é o mesmo do outro texto? Cecília: Tava no <i>Felicidade Clandestina</i>. Maria Rosa: Hummm... tem uma hora que ele fala que o livro era proibido. Aí, depois, ele fala que tudo que é proibido é melhor. Lembra que no outro texto, que a menina... Cecília: Meu Deus!! Maria Rosa: A menina... Pelo fato de o livro ser proibido, talvez, que ela ficava daquele jeito com o livro. Cecília: Porque não era dela, porque ia ser devolvido uma hora. Maria Rosa: E porque era proibido pela igreja... Cecília: Verdade... Da época. Maria Rosa: Tu acha que faz sentido? Cecília: Não sei, mas, talvez, faça. Quando... O tempo em que Clarice Lispector escreveu, foi 87, num foi? Maria Rosa: Foi, só que ela conta uma história da infância dela. Cecília: Da infância dela. É autobiográfico. Que, realmente, era a época, então, que ocorria essa proibição. Gente! [...] Cecília: Primeira coisa que ele coloca: essa questão da proibição, da censura... Maria Rosa: Que foi o primeiro livro que ele leu, quando ele foi alfabetizado. Cecília: Isso. Pronto. A mulher com seu amante. Maria Rosa: Lia com prazer porque era proibido. Cecília: Era a mulher com seu amante. Maria Rosa: Hunrum. Cecília: Lembra? Maria Rosa: Sim.

Como podemos perceber, ao se lembrar do texto-base utilizado para outra produção, a dupla tenta estabelecer uma relação entre este e o vídeo que está sendo resenhado. No vídeo em questão, Mario Sergio Cortella comenta que *Reinações de Narizinho* foi o primeiro livro que ele leu por inteiro, depois de ter sido alfabetizado. O filósofo relata que, na ocasião, o livro era proibido pela igreja católica e que, por causa disso, ele o lia com prazer, pois “quanto mais proibido, melhor”. Já no texto utilizado para a resenha anterior, *Felicidade clandestina*, uma das personagens anseia pela leitura também do livro *Reinações de Narizinho* e, quando o tem em mãos, se comporta “como uma mulher com seu amante”. As estudantes lembram que existe uma especulação de que este conto de Clarisse Lispector seja autobiográfico. Assim, Maria

Rosa e Cecília relacionam o fato de Cortella ter prazer em ler algo que estava proibido com o fato de que, talvez, a menina da narrativa fosse a própria Lispector que viveu sua infância exatamente em um período de proibições.

No último trecho que expomos, vimos que é S. quem lembra da última frase do conto – “Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante”. Na seção anterior, vimos que a escrevente revela ter sido impactada por tal sentença e expressa uma relação emocionalmente valorativa com o conteúdo do texto-base da resenha. O fato de a estudante voltar a mencionar esse trecho que, para ela foi impactante, ao nosso ver, confirma o que dissemos a respeito da opção por citar diretamente “uma mulher com seu amante” em sua resenha: trata-se de uma marca de estilo, construída a partir do posicionamento emocionalmente valorativo da escrevente com o texto-base e com o seu conteúdo.

Queremos ressaltar que, embora a discussão empreendida nesse momento não apareça e nem tenha implicações diretas na versão final do texto, trouxemos esses recortes dos dados do processo de construção da resenha escrita por nossas colaboradoras porque eles evidenciam a importância de ter claras as ideias apresentadas para reproduzi-las no resumo, ou se avaliá-las na resenha. Conforme Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004a), é nesse processo de compreensão que a sumarização acontece. Lembremos que a sumarização é outro processo fundamental para a produção dos gêneros com os quais estamos lidando nesta tese. Portanto, a compreensão do conteúdo-global do texto-base é o ponto de partida para que se construa uma resenha e um resumo.

Nesse sentido, chama a nossa atenção o tempo que as estudantes levaram para começarem a, efetivamente, escrever a sua resenha: do tempo total, duas horas e dezessete minutos. Os trinta e oito primeiros minutos (incluindo os cerca de treze minutos do vídeo) foram gastos na tentativa de compreender as ideias presentes no que seria resenhado; nesse tempo, não foram discutidas a estrutura do texto, as estratégias de escrita de cada uma ou as características do gênero, apenas qual seria a ideia geral expressa, quais pontos são utilizados para desenvolver essa ideia e qual a posição de Cortella. Para a produção do resumo, a dupla utiliza cerca de sete minutos para ler o texto-base, mais dois minutos e meio comentando o seu conteúdo, e logo se põem a escrever. Vamos observar os primeiros passos das escreventes, pois eles já mostram a forte influência do estilo do gênero nas suas escolhas, além do letramento acadêmico de Maria Rosa e Cecília:

Produção do resumo
Maria Rosa: Tem que ver aqui as informações. O autor seria João da Paz?

Cecília: É. João da Paz. Então, no caso, é um artigo, né?

Maria Rosa: Quem é João da Paz?

Cecília: Quer dar uma pesquisada?

Maria Rosa: É, né? Pra ver o que que ele faz, se é um jornalista, se é algum colunista.

Cecília: Eu acho que ele é um colunista. João da Paz da Tv UOL.

[...]

Cecília: Não consigo achar nada sobre esse colunista.

Maria Rosa: Então, acho que vai ser o jeito a gente...

Cecília: Colocar mais informações sobre o texto mesmo, né?

Maria Rosa: Colocar que tá disponível na UOL e que foi escrito por João da Paz.

Cecília: Isso mesmo. Eu vou colocar lá de novo no *link* da UOL. Deixa aberto aí também. E a gente deixa... Como é um resumo do texto, a gente coloca qual é a matéria, qual é a coluna. *Notícias da tv* a coluna. É isso mesmo?

Maria Rosa: Isso. NTV. *Notícias da tv*.

Cecília: É uma coluna, né?

Maria Rosa: Eu creio que sim. Aqui tá como por Daniel Castro. Deve ser que é o coordenador da coluna, é isso?

Cecília: Eu acredito que sim porque aparece o nome João da Paz publicado aqui embaixo, ó, tá vendo?

Maria Rosa: Sim, sim. Anram.

Cecília: A gente coloca “publicado na coluna tal, tal, tal, do site UOL”, né?

Maria Rosa: Isso. Tem que dar a referência.

Analisando os dados ora apresentados, é possível notar que a dupla comenta sobre como devem iniciar seu resumo, destacando a necessidade de “dar a referência”. Assim, as estudantes pesquisam a respeito do autor do texto-base, com vistas a descobrir informações que pudessem referenciá-lo; além disso, elas comentam a respeito do site e da coluna em que o texto foi publicado. Ao apresentarmos uma definição de resumo escolar/acadêmico na nossa fundamentação teórica, destacamos que, geralmente, o resumo é elaborado por alguém que não é o autor do texto-base. Nessa perspectiva, Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004a) chamam a atenção para a necessidade de que isso fique claro. Dessa forma, faz-se necessário, primeiro, que o autor do texto base seja mencionado e, segundo, que ele seja mencionado frequentemente e que lhe sejam atribuídas ações, de maneira que o leitor do resumo entenda que as ideias são do autor do texto-base e não do autor do resumo.

Nos trechos expostos, vemos que a primeira coisa que as escreventes fazem ao darem início à produção escrita é mencionar o autor e, uma vez que não encontram mais informações ao seu respeito, decidem utilizar outras informações que possam tornar o texto referenciável e, dessa forma, inserem o local de publicação da obra. No quadro que construímos para sintetizar as ações envolvidas na construção de um resumo, mencionamos o título e a autoria da obra eram informações mínimas que deveriam aparecer na indicação de dados sobre a obra, mas é possível inserir outras informações, como fazem Maria Rosa e Cecília.

Adiante, a dupla destaca outros elementos que devem compor o seu texto:

Produção do resumo
Cecília: Deixa eu ler de novo. “Publicado pelo NTV – <i>Notícias da tv</i>, no site UOL, o texto <i>É verdade que Friends é uma cópia da série com três amigos negros em Nova York?</i>, de autoria de João da Paz, apresenta a hipótese de que a série <i>Friends</i> seria, na verdade, uma imitação de outra série anteriormente lançada de nome <i>Living Single</i>”. Para isso, o autor coloca... É...
Maria Rosa: Ele vai, tipo, apresentar as evidências pra essa hipótese, né?
Cecília: Isso. Para isso, o autor expõe algumas evidências? Aí, a gente faz tipo... A gente fecha essa introdução com isso e, aí, vai pras evidências no segundo parágrafo.
[...]
Maria Rosa: É porque é um resumo, né? A gente não pode...
Cecília: Ficar falando de tudo.
Maria Rosa: Detalhar muito.
Cecília: Eu acho que isso aí é um exemplo, Maria Rosa. Então, já foi.
[...]
Cecília: Uma vez que foram produzidas cinco temporadas de <i>Living Single</i>... E de <i>Friends</i>? Dez. Cinco temporadas de <i>Living Single</i> e dez temporadas de <i>Friends</i>, né? E agora? Só isso?
Maria Rosa: É. Porque, tipo assim...
Cecília: É um resumo.
Maria Rosa: Quando a gente termina uma resenha, a gente faz mais...
Cecília: Considerações.
Maria Rosa: Um fechamento, né?
Cecília: Isso.
Maria Rosa: O resumo a gente vai acabar, acabar.

Na primeira fala exposta nestes dados, vemos que Cecília faz a leitura do que já foi produzido pela dupla:

Publicado pelo NTV – *Notícias da tv*, no site UOL, o texto *É verdade que Friends é uma cópia da série com três amigos negros em Nova York?*, de autoria de João da Paz, apresenta a hipótese de que a série *Friends* seria, na verdade, uma imitação de outra série anteriormente lançada de nome *Living Single*.

É possível notar que, no trecho elaborado, além das informações referenciais do texto-base, as estudantes apresentam, também, a ideia geral da obra, captada a partir da compreensão do seu conteúdo global. Daí, as participantes da nossa pesquisa afirmam que, dada essa apresentação, elas deveriam finalizar a introdução do texto informando que João da Paz destaca algumas evidências para comprovar a sua teoria. Assim, a dupla constrói o seguinte trecho:

Para sustentar a hipótese da mencionada imitação, o autor expõe algumas evidências, tais como as principais características das personagens de ambas as séries, bem como as reações do elenco de *Living Single* frente à série de maior sucesso, *Friends*.

Ainda, Maria Rosa e Cecília comentam que o que viria a seguir, no texto que escreviam, seria a exploração dessas evidências; entretanto, elas enfatizam que, no resumo, não é possível “ficar falando de tudo”, “detalhar muito”, ou seja, as informações apresentadas deveriam ser sumarizadas. Tal posicionamento da dupla está em conformidade com o que discutimos anteriormente: as ideias do texto-base devem ser reproduzidas no resumo de maneira em que sejam suprimidas as informações desnecessárias e/ou redundantes. As escreventes declaram, também, que, diferentemente do que acontece na produção de uma resenha, em que é possível fazer outras considerações a respeito do texto-base, no resumo, o texto é finalizado com a ideia final do texto resumido, nada além, ou seja, é preciso se manter fiel ao conteúdo do texto-base. Ao fazer essas considerações a respeito do gênero resumo, as estudantes demonstram conhecer a sua configuração e o seu funcionamento. É o que acontece também durante a elaboração da resenha:

Produção da resenha
Cecília: É, vamo começar, né? Mário Sergio Cortella (Risos). Maria Rosa: É, tem que falar um pouco dele também, né? Cecília: Sabe alguma coisa? Maria Rosa: Não. Cecília: Então, bora pesquisar, né? Maria Rosa: Bora. Cecília: Vai, pesquisa aí o Lattes (Risos). [...] Maria Rosa: Começa pelo autor, né? Cecília: Anram. Já começa com ele mesmo? Mario Sergio Cortella... Maria Rosa: É. Cecília: Ou... Maria Rosa: Não sei como começar. O vídeo do palestrante Mario Sergio... Não. Começa por ele mesmo. [...] Maria Rosa: Aí citar... Cecília: Umas obras, né? Maria Rosa: Umas duas obras, pelo menos. [...] Cecília: Agora, quer descrever o vídeo? Inicialmente... Não. Maria Rosa: Eu acho que, pra uma resenha, talvez, não precisa a gente... Cecília: Descrever parte por parte do vídeo não, né? Maria Rosa: A gente pode pegar o geralzão. Cecília: É aquela coisa do artigo na cabeça. Maria Rosa: An? Cecília: De resenhar um artigo. Que a gente vai dando passo a passo. [...] Maria Rosa: Pronto. Não pode colocar tudo porque é uma resenha, né? Senão vai estragar. Cecília: Estraga tudo. Conta tudo. E aí? Aí, assim... Momento... Momento... Como é uma resenha, a gente pode colocar – minha percepção – uma crítica sutil porém muito forte.

[...]

Maria Rosa: E a gente não vai...

Cecília: O que? Ah, fazer a, a...

Maria Rosa: Indicação.

Cecília: Indicação, né?

Maria Rosa: Indicação ao público. É, seria... Esse vídeo seria indicado pra quem? Quem gostaria....

Como podemos observar, Maria Rosa e Cecília fazem uma série de comentários que mostram o que, para elas, deve ter em uma resenha. Primeiro, as estudantes afirmam que começarão o texto fazendo menção ao autor do texto-base, Mario Sergio Cortella, e, assim como fazem durante a produção do resumo, fazem uma pesquisa em busca de mais informações a respeito dele. Em seguida, a dupla avança a possibilidade de citar algumas obras publicadas pelo filósofo. Adiante, as escreventes salientam a necessidade de descrever o vídeo, ou seja, apresentar as informações que o compõem, mas afirmam que não precisam descrever parte por parte, mas discorrerem sobre a obra de maneira mais geral, ressaltando que “não pode colocar tudo na resenha”. As nossas colaboradoras ainda lembram que uma resenha é feita para avaliar uma obra e, dessa forma, pensa em introduzir em seu texto “uma crítica sutil, porém muito forte”. Por último, as participantes da pesquisa tratam da possibilidade de indicar a vídeo para um público específico.

As falas das escreventes expõem, pelo menos, cinco passos retóricos que, normalmente, estão envolvidos na construção de uma resenha: (i) informar sobre a origem da obra; (ii) informar sobre o autor; (iii) mencionar publicações anteriores; (iv) apresentar/discutir o conteúdo da obra; (v) avaliar a obra; (vi) indicar o público-alvo/potencial leitor (MOTTA-ROTH, 1995; ARAÚJO, 1996).

Diante disso, podemos confirmar, considerando, também, os dados expostos nas seções anteriores, que Maria Rosa e Cecília dominam formas específicas que circulam no âmbito acadêmico e, dessa forma, demonstram possuir letramento acadêmico, revelando conhecimentos que vão além da técnica, mas que contemplam aspectos contextuais, sociais, culturais e ideológicos (FISCHER, 2007; STREET, 2003).

Dando continuidade às nossas observações, percebemos, na resenha da dupla, o uso de um termo incomum: rumações. Neste momento, nos veio à mente algumas teorias sobre o estilo que o consideram como desvio e/ou ornamento ou como expressão do pensamento. Lembramos, por exemplo, de Bally (1921 [1909]) que, ao tratar da chamada Estilística individual, aponta para essa ideia, destacando o uso de palavras diferenciadas com uma intenção estética. Vem à nossa lembrança, também, Câmara Jr. (1961; 1978 [1952]) e a noção de

expressividade, na qual um termo é utilizado com fins de “transbordar” o ato linguístico da forma para a exteriorização psíquica. Depois de verificarmos o diálogo das estudantes, outra perspectiva de estilo foi evocada: a de estilo como escolha entre diversos recursos expressivos que a língua oferece, defendida por Melo (1976). Mas vejamos o que as estudantes conversam durante o trabalho de escolha desse vocábulo:

Produção da resenha
Cecília: Propõe? Maria Rosa: Propõe. Agora, reflexão a gente já colocou ali. Cecília: Já colocou. Maria Rosa: Propõe... Cecília: Humm... Tô com a palavra aqui. Ai, meu Deus! Ah, vou abrir o dicionário de sinônimos. Maria Rosa: Abre. Cecília: Reflexões, né? Ponderações... Maria Rosa: Não sei se é ponderações não. Ponderar parece que... Cecília: Anram... Observações. Maria Rosa: Ruminações? Cecília: Ruminações é boa. Maria Rosa: É, que você fica ruminando aquilo a vida toda. Cecília: Anram. Ruminações é boa. Reflexos, revérberos... Maria Rosa: Ressonâncias. Cecília: Ressonâncias enunciativas (Risos). Maria Rosa: (Risos). Cecília: Cadê? Ricochetes. Eu adoro essa palavra, mas não sei por quê. Maria Rosa: E aí? Ruminações mesmo? Cecília: Eu acho que ruminações. Peraí. Jogar no <i>Google</i>? Ô, gente, quando uma coisa demora de sair... Oí, ó... Maria Rosa: É... ruminações... Cecília: Aplicação numa frase... Soletrando (Risos). Ruminação, reconsideração periódica de um mesmo assunto. Maria Rosa: E aí? Porque causa essa ruminação na gente. Cecília: Causa.

Podemos observar que, para completar o verbo “propõe”, as escreventes se colocam diante de algumas possibilidades linguísticas, utilizando o *Dicionário de Sinônimos*, site de pesquisa de sinônimos de palavras e expressões da língua portuguesa. Contudo, ao fazerem a opção por “ruminações”, a dupla não o faz por ser uma palavra diferenciada, de uso incomum, na intenção de ornamentar o seu texto; também não estão em busca de fazer “transbordar” o estado psicológico de ambas. A escolha das estudantes é feita tendo em conta o que o texto-base lhes provoca, o que significa que houve influência emotivo-volitiva, mas não se reduziu a isso: houve, também, influência social, histórica e ideológica, dado que, a visão das escreventes foi construída a partir de reflexões que fizeram a respeito de um fato narrado por Cortella, as

quais discutiremos mais tarde e que levam a outras escolhas estilísticas. Aqui, salientamos que, conforme Volóchinov (2018 [1929]), mesmo a consciência individual “*é um fato social e ideológico*” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 97, destaques do autor), e, como aduz Possenti (2001), as escolhas não são feitas livremente, mas a partir de exigências enunciativas. Nesse sentido, destacamos o uso de “*ruminações*” como marca estilística de Maria Rosa e Cecília, construída pela avaliação emocionalmente valorativa das estudantes em relação ao texto-base e seu conteúdo.

Da mesma forma, avaliações emocionalmente valorativas também influenciaram as escolhas de “*ápice*” e do trecho “*sem apresentar um desfecho concreto*”; entretanto, nesses casos, o estilo individual de apenas uma das estudantes que é revelado:

Produção do resumo
Maria Rosa: E eu acho que seria o ápice do vídeo também essa história. Cecília: Isso. Maria Rosa: Parece que tudo foi preparado pra esse momento. [...] Cecília: O ponto alto do vídeo? Maria Rosa: Caracterizando-se como ponto alto do vídeo... Ponto alto não, como ápice mesmo. [...] Maria Rosa: Que é um vídeo bem reflexivo. Cecília: Crítico. Maria Rosa: E não traz respostas. Não trouxe respostas pra gente. Cecília: Verdade. Maria Rosa: Ficou essa coisa... Cecília: Fica aí a reflexão... [...] Maria Rosa: Eu queria colocar, também, esse sentimento de que, tipo assim, esse vídeo não era pra ter acabado agora, porque fica essa reflexão. A curiosidade que a gente fica, a gente quer respostas e não pensar. Cecília: Mas é isso, o que ele faz como filósofo é isso. Maria Rosa: Ele sai e você tem que pensar. Cecília: Tem que pensar.

Ao sintetizarem um fato narrado por Mario Sergio Cortella, fato este que justifica o título do vídeo *Raiva de Monteiro Lobato*, as escreventes comentam que a narrativa é o ápice do vídeo, como se tudo o que foi dito por Cortella até então tivesse sido com a intenção de preparar o seu ouvinte para a história. A observação é feita por Maria Rosa, Cecília apenas concorda e, então, a palavra “*ápice*” é inserida no resumo. Podemos dizer, então, que o que se manifesta nesse momento, é o estilo individual de Maria Rosa, construído pela avaliação emocionalmente valorativa que ela faz do conteúdo do texto-base. É essa estudante que também

observa que o vídeo “não traz respostas”, para ela, ficou a sensação de que não deveria ter acabado. Assim, mais tarde, ela manifesta o desejo de registrar esse sentimento, o que é feito, na versão final do texto, sob a forma “sem apresentar um desfecho concreto”.

Aqui, convém ressaltarmos que o fato de o gênero resenha ser de natureza avaliativa pode nos levar a certa confusão sobre que escolha avaliativa é estilo e qual não é. Nesse caso em específico, vemos que, para além das exigências do gênero, a escolha das escreventes foi feita mediante à influência de diversos fatores, como a mobilização de conhecimentos adquiridos ao longo das suas vidas e a postura avaliativa e, também, emotiva, frente ao texto-base, conforme já discutimos; optar por “observações” ou “ponderações”, por exemplo, embora alcançasse o objetivo avaliativo, não seria suficiente para expor a postura da dupla em relação ao texto-base.

Algo semelhante acontece no resumo, no momento em que as participantes da nossa pesquisa decidem qual personagem de *Friends*, dentre os elencados pelo autor do texto-base, iriam utilizar como exemplo. Vejamos:

Produção do resumo
Cecília: E agora a gente cita um exemplo, né? De, pelo menos... das personagens que ele coloca lá. Maria Rosa: Ele cita três, né? Ele cita Mônica, Phoebe e Joe. Cecília: Qual tu achou aí que foi a mais... são todos muito parecidos, mas, como eu não assisto. Maria Rosa: Eu não vou mentir, eu achei Mônica e Phoebe. Quando ele falou de Joe, eu fiquei em dúvida se era Joe ou Chandler. Cecília: Ah, entendi. Eu não assisto. Eu só sei que a única avoadada que tem é Phoebe. Eu me identifico.

É possível observar, nos dados acima, que as escreventes identificam a menção de três personagens da série *Friends* no texto-base para o resumo. Havendo decidido que iriam utilizar um deles como exemplo em seu texto, as estudantes comentam sobre qual seria a melhor opção. Nesse momento, Cecília declara que não tem o costume de assistir à série e pergunta para Maria Rosa qual dos personagens ela achou mais parecido na comparação com os personagens da série *Living Single* e, logo após, admite se identificar com a personagem Phoebe, por ser, assim como ela, “avoadada”. Depois de Cecília ter feito tal afirmação, a discussão não prossegue, e o que aparece na versão final do resumo é mesmo a alusão à Phoebe, conforme podemos verificar abaixo:

Um exemplo disso seria a aproximação entre Phoebe e Synclaire, caracterizadas por serem divertidas, como também pelo comportamento inocente e, por vezes, aleatório à realidade.

Podemos dizer, portanto, que, assim como “ruminações”, “ápice” e “sem apresentar um desfecho concreto”, a menção à personagem Phoebe também foi feita sob a influência da relação emocionalmente valorativa de Cecília em relação à personagem. A diferença, nesse caso, é que tal escolha se revela como estilo individual de Cecília.

Ao darem continuidade à produção do resumo, as nossas colaboradoras sem mantêm fiéis ao conteúdo do texto-base, fazendo comentários apenas sobre esse conteúdo e definindo qual escolha seria mais adequada para reproduzir as ideias ali expostas, sendo, então, influenciadas, sobretudo, pelo estilo do gênero que estavam escrevendo. No entanto, em determinado momento, a dupla apresenta uma postura crítica ao comentarem o fato de que *Friends* possui um elenco majoritariamente branco e não trata de problemáticas sociais. Com isso, as escreventes fazem escolhas que revelam marcas do estilo da dupla:

Produção do resumo
Cecília: A gente ainda não citou que <i>Living Single</i> é uma série com atores negros e que <i>Friends</i> é uma série com atores brancos. Maria Rosa: Sim. Cecília: A gente tem que colocar isso lá em cima. Vai lá na introdução. Apresenta a hipótese de que <i>Friends</i> seria, na verdade, uma imitação de outra série anteriormente lançada, de nome <i>Living Single</i>... com a diferença... Né? Tipo assim... Maria Rosa: Deixa eu ver. Cecília: Com uma diferença, porém: a primeira, né? Peraí. Com uma diferença, porém: a primeira é sobre amigos brancos e a segunda é sobre os negros. Maria Rosa: Sim. E aí, tu consegue entender que copia um estilo de vida também, né? Cecília: Sim. Estilo de vida, público-alvo, questões que a primeira série problematizava e que <i>Friends</i> não, né? A primeira retratava um estilo de vida... A gente pode falar do estilo de vida. [...] Cecília: Como é que a gente fala do estilo de vida? Maria Rosa: Tá certo dizer que é o estilo de vida? Cecília: Não sei. É ruim pra gente falar dessas coisas, porque a gente não sabe. Maria Rosa: É complicado. Cecília: A gente pode errar muito facilmente. Maria Rosa: Pode. Cecília: A gente pode falar em “questões”, Maria Rosa Maria Rosa: Porque abrange, né? Cecília: Esta abrange questões da comunidade. Vê aí, ó. Questões da comunidade afro-americana. A gente pode falar do público-alvo, né? Ó: Estas abrangem questões da comunidade afro-americana, sendo essa mesma comunidade seu público-alvo, né? [...] Cecília: E o que mais? “é protagonizada por pessoas brancas” e?

Maria Rosa: E não se preocupa...

Cecília: E não tá nem aí... Relata fatos, tipo assim, triviais. Não tem crítica, não tem... não tem... é só... Como é que a gente coloca?

Maria Rosa: “não se preocupa com questões sociais”

Cecília: Você acha melhor assim: “e não focam”?

Maria Rosa: É.

Cecília: Pelo contrário, né?

Maria Rosa: Hunrum.

Cecília: Foi o que? Foi aonde que... Foi no outro texto, *Chaves é melhor do que Friends*, que diz que a preocupação de *Friends* é relatar o estilo de vida de seis jovens que bebem, que gastam dinheiro à toa e namoram.

Maria Rosa: Eu não lembro.

Cecília: É uma coisa assim. Tipo, assim, bem aleatório, sabe?

Maria Rosa: É. É trivial.

Cecília: É bem trivial, né? A gente pode até colocar: “é protagonizada por pessoas brancas e não focam em questões...”. Ah, não. Já tá bom. Tá bom aí, né?

Nos dados apresentados, vemos, primeiro, que Cecília comenta a necessidade de mencionar o fato de que, diferentemente da série supostamente copiada, *Friends* é uma série só com atores brancos. Para a estudante, essa informação deveria aparecer “lá em cima”, na introdução do resumo. Durante a discussão sobre como encaixar este dado, Maria Rosa observa que o problema da cópia não está apenas em produzir uma série idêntica com atores brancos, mas ignorar o fato de que *Living Single* tinha um público específico, apresentava o estilo de vida de uma comunidade e problematizava questões sociais. Ou seja, o problema não se restringia à mudança de cor de pele, mas a um apagamento sociocultural. Ao buscarem textualizar esses posicionamentos, as participantes da pesquisa demonstram certa insegurança, pelo risco de falar algo equivocado. Entendemos que este medo está relacionado ao fato de serem mulheres brancas, brasileiras, e não ocuparem uma posição social que lhes permita discutir questões da comunidade negra com propriedade. Sendo assim, as escreventes optam por utilizar termos mais gerais e registram em seu texto “questões da comunidade afro-americana”.

Além disso, a dupla comenta que, em *Friends*, não tem críticas sociais, apenas assuntos triviais, e, nesse sentido, escrevem “não focam em questões sociais”. Conforme afirmamos em diversos momentos desta tese, o individual não pode ser separado do coletivo e, portanto, o estilo é impregnado de tonalidades sociais. Lembramos que, de acordo com Volóchinov (2019 [1926]), o estilo é o homem e seu grupo social, uma vez que todas as palavras são escolhidas no contexto da vida. Ao optarem por inserir em seu texto “questões da comunidade afro-americana” e “não focam em questões sociais”, as escreventes revelam um estilo da dupla, construído a partir de posicionamentos socioideológicos, e ratificam o caráter social do estilo.

Com a inserção desses posicionamentos socioideológicos das estudantes, a parte inicial do resumo fica da seguinte maneira:

Publicado pelo NTV - Notícias da TV, no site UOL, o texto *É verdade que Friends é uma cópia da série com seis amigos negros em Nova York?* (2019), de autoria de João da Paz, apresenta a hipótese de que a série *Friends* (1994-2004) seria, na verdade, uma imitação de outra série anteriormente lançada, de nome *Living Single* (1993-1998), com uma diferença, porém: esta possui somente protagonistas negros e abrange questões relacionadas à comunidade afro-americana, sendo esta mesma comunidade seu público-alvo; aquela, de outro modo, é protagonizada por pessoas brancas e não focam em questões sociais.

Ao observarmos os dados do processo de construção da resenha, chamou a nossa atenção o fato de as discussões nesse sentido serem menores do que na construção do resumo. Acreditávamos que, pelo vídeo ser utilizado para produzir a resenha, os comentários críticos ao seu respeito e a respeito do seu conteúdo seriam mais proeminentes. Entretanto, as discussões giraram em torno, sobretudo, da compreensão do conteúdo global do vídeo e de como as ideias ali expressas seriam registradas, sendo o aspecto avaliativo inserido de maneira sutil. Ainda assim, a dupla revela posicionamentos socioideológicos:

Produção da resenha
Cecília: Essa frase aí é bem emblemática, né? “Um país se faz com homens e livros”. Um homem que escreveu milhares de livros, que dizia aos quatro ventos que um país se faz de homens e livros, e nunca ajudou, estimulou ou proporcionou que sua melhor funcionária aprendesse a ler e escrever. Maria Rosa: É. Só que, depois, a gente cai na mesma crítica que o próprio... Cecília: Cortella tá falando. Maria Rosa: É. De que era na época dele. [...] Cecília: Frente ao que defendia e ao que, efetivamente... Efetivamente é bem forte. Maria Rosa: Mas é efetivamente... Ele não fez nada. A menina trabalhava lá e ele não... Cecília: Ela não sabia ler e ele falava que o Brasil ia pra frente com homens e livros e a menina não lia. Maria Rosa: É, é pesado isso aí. [...] Cecília: Eu acho que, aqui, ele quis apaziguar a crítica dele, mas ele continua... Maria Rosa: Só que tem uma coisa: o pensamento e as atitudes de Aristoteles estavam de acordo com o seu tempo, o de Monteiro Lobato não, ele pensa uma coisa e não faz. Cecília: Faz outra. Por isso que eu falo que ele quis apaziguar com isso, entendeu? Maria Rosa: É. Hunrum. Cecília: Que “Ah, ele tava no seu tempo”, mas, se ele pensava assim, era ele mudar a situação, começando por quem tava do lado dele. [...] Maria Rosa: “Cada um tem seus motivos na literatura”.

Cecília: “Há pessoas que escrevem para falar com os outros; há pessoas que escrevem para falar consigo mesmas”. Ele não falou... ó, pra tu ver... escrevem... Até que ponto aquilo tudo que ele, assim, o mundo de fantasias, essas crenças dele era pra o mundo?

Maria Rosa: Pra o mundo ou pra si mesmo?

Cecília: Pra ele mesmo, pra própria crença dele, né? Rapaz!

Em um trecho do vídeo *Raiva de Monteiro Lobato*, Mario Sergio Cortella relata o encontro com uma antiga funcionária de Monteiro Lobato que ansiava por se alfabetizar para ler as obras do seu ex patrão. Cortella, então, conta que sentiu raiva do escritor por não entender como alguém que declara que “um país se faz com homens e livros” não possibilitou que uma funcionária aprendesse a ler e escrever. As estudantes refletem acerca deste fato, comentando que Lobato foi incoerente, na medida em que defendia algo que não praticava. Maria Rosa e Cecília lembram que, no vídeo, o filósofo menciona a época em que Monteiro Lobato viveu, e afirmam que essa menção foi feita na tentativa de apaziguar a crítica ao escritor. No entanto, para a dupla, independentemente da época em que vivia, Lobato deveria seguir o que acreditava e “mudar a situação, começando por quem tava do lado dele”. Então, as escreventes citam a última frase do vídeo – “Há pessoas que escrevem para falar com os outros; há pessoas que escrevem para falar consigo mesmas” –, e questionam para quem Monteiro Lobato escrevia e concluem que ele escrevia para si próprio, uma vez que não colocava em prática o que colocava em seus textos.

A partir dessas reflexões, as nossas colaboradoras inserem em seu texto o trecho “a sua postura frente ao que defendia e ao que, efetivamente, praticava”. Trecho este que acreditamos revelar o estilo individual da dupla. Não prolongaremos a discussão a da influência ideológica na construção do estilo, uma vez que, em diversos momentos desta tese já o fizemos, mas lembramos que as escolhas realizadas por sujeitos sociais, históricos, ideológicos revelam avaliações pessoais, juízos de valor, posicionamentos, o que tem reflexos diretos na estrutura estilística (VOLÓCHINOV, 2019d [1930]). É importante salientar, porém, que toda palavra é carregada de conteúdo ideológico, e, portanto, toda palavra escolhida no processo de construção de um texto carrega ideologia; no entanto, nem toda escolha reflete estilo. Nesse sentido, relembramos o questionamento que fizemos ao final da análise da dupla 1: o que determina que um posicionamento ideológico como indício de estilo, dado que todas as nossas palavras são carregadas de conteúdo ideológico? Como dissemos, esta e outras perguntas serão discutidas nas nossas considerações finais, mas, de antemão, gostaríamos de destacar que, não fossem os dados processuais que temos em mãos não conseguiríamos apontar essas marcas estilísticas construídas por posicionamentos ideológicos, nem as demais. Sigamos.

As reflexões de Maria Rosa e Cecília a respeito da postura de Monteiro Lobato levam-nas a manifestação de outra marca estilística: o estilo linear, mencionado por Volóchinov (2018 [1929]). Vamos observar trechos do diálogo da dupla:

Produção da resenha
Cecília: Parágrafo... Isso. Por que que a gente não já bota esse aqui como um parágrafo? Ousado pelo seu modo de pensar e escrever, Monteiro Lobato alega que: um país se faz com homens e livros. Ah, não, que aí vai quebrar, né? Maria Rosa: Acho que seria... Com homens e livros, pensamento este... Cecília: Que recebe grande ênfase por parte de Cortella? Maria Rosa: Ênfase por parte de Cortella. Cecília: E aí já vai pra... Maria Rosa: Porque... Pensamento este que recebe grande ênfase por parte de Cortella. Agora, a gente tem que falar o porquê. Cecília: Uma vez que devido... Maria Rosa: Devido ao fato ou porque... uma vez que... Cecília: Como aqui é uma resenha, acho que dá... Tipo assim, tipo assim... Pensamento este que recebe grande ênfase por parte de Cortella, o que é... No entanto... Maria Rosa: O que pode ser explicado... Cecília: Isso. Maria Rosa: Devido a uma cena por ele vivenciada. Aí, a gente começa contar. [...] Cecília: Eu tinha pensado, é, é, é... naquilo que tu falou, né? Maria Rosa: De que? Cecília: Ele deixa, tipo assim, o fechamento... Usar mesmo as palavras de Cortella. O desfecho. Não sei... nem desfecho, talvez. Maria Rosa: Que não tem desfecho. Cecília: Não tem, entendeu? É como se fosse a reflexão que ele propõe no momento em que ele diz aquilo Maria Rosa: A gente pode colocar que é o final do vídeo. Cecília: Isso. Cortella finaliza dizendo que... [...] Maria Rosa: Agora, o que? Desse modo, no final de sua fala até então apresentada no vídeo, Cortella lança mão? Cecília: De uma provocação? Maria Rosa: É. Cecília: Para o filósofo... E a gente pode dizer que isso gera no... Maria Rosa: Anram.

Na versão final da resenha elaborada por Maria Rosa e Cecília duas citações diretas aparecem: primeiro, a frase de Monteiro Lobato, já debatida e que, para as estudantes, é emblemática e foi destacada no vídeo por servir de base para a narrativa que viria a seguir – “Um país se faz com homens e livros” –, e, em seguida, a frase final do vídeo de Cortella – Cada um tem seus motivos na literatura, na escrita: há pessoas que escrevem para falar com os outros; há pessoas que escrevem para falar consigo mesmas –, que, do ponto de vista da dupla,

é uma provocação do filósofo, para levar os ouvintes à reflexão. Com essas escolhas, as escreventes demonstram um posicionamento avaliativo em relação ao texto base e seu conteúdo e revelam um estilo linear, o qual não discutiremos novamente a fim de não nos tornarmos redundantes. Porém, cabe dizer que, embora tenhamos percebido a presença do estilo linear tanto nas produções individuais de Maria Rosa quanto nas produções individuais de Cecília, destacamos que, aqui, esta marca se configura como um estilo da dupla, visto que se manifestou por meio de escolhas realizadas conjuntamente, de maneira complementar.

Convém informar, ainda, que o estilo linear não apareceu nos dados do processo de construção do resumo. Ainda assim, acreditamos que seja uma marca estilística das estudantes, uma vez que já havia sido revelada anteriormente nas produções feitas individualmente. Para nós, ao escrevem em dupla, houve uma intersecção de estilos.

Destrinchando os dados processuais dos textos escritos pela dupla Maria Rosa e Cecília, outras duas escolhas chamaram a nossa atenção. Vamos observar os excertos seguintes:

Produção da resenha
Maria Rosa: Ele desenvolve... O que? Uma interlocução crítica... Cecília: Ah, ótimo! Uma interlocução crítica... Maria Rosa: Usar interlocução é muito coisa de Letras. Cecília: Demais, véi. Meu Deus! Interlocução crítica acerca de... [...] Maria Rosa: É muito amplo. Cecília: É muito amplo. Por isso que eu não acho que... Maria Rosa: Mas eu acho que, no caso desse vídeo, especificamente... Cecília: Educadores... Maria Rosa: Nós, como licenciandas... Cecília: Hummmm... Maria Rosa: E eu acho que... Cecília: Aqui embaixo. Entendi. Maria Rosa: Embora os seus vídeos atinjam o grande público. Cecília: Isso. Embora os seus vídeos... Um público amplo... Pode colocar assim? Maria Rosa: Pode. Cecília: Este, em específico. Maria Rosa: Hunrum. Cecília: Este, em específico, pode ser... Pode ser? Não. Este, em específico... Maria Rosa: Pode ser mesmo. Cecília: É, pode ser mesmo. Direcionado... Maria Rosa: É. Cecília: A educadores... A educadores, professores em formação... Maria Rosa: Sim. Cecília: A teóricos da educação... Educação... Porque... Porque, diariamente, lidam com teorias e crenças... Maria Rosa: Sim. Cecília: Né?

Maria Rosa: E com a prática... A gente que tá nessa posição de licenciando, a gente lida muito com essa coisa da teoria e prática.

Cecília: Com teorias... Com teorias, tipo assim, são teorias, muitas vezes, tipo assim, “tem que mudar”... Lidam com... Peraí, vou tirar...

Maria Rosa: Acho que teóricos da educação não.

Cecília: É mesmo. É bem o que eu ia tirar (risos), tu viu, né? Eu já ia tirar. Diariamente lidam com teorias acerca da prática pedagógica...

Em nossa pesquisa de mestrado (PRADO, 2019), pudemos perceber que a área de atuação dos nossos colaboradores naquela ocasião teve influência sobre algumas das suas escolhas. Naquela ocasião, apontamos tais escolhas como marcas de estilo empregadas devido à área de atuação dos estudantes. No entanto, depois de termos investigado mais a fundo a questão do estilo, julgamos não ter ancoragem teórica suficiente para destacarmos escolhas desse tipo como marcas de estilo individual nesta tese. Ainda assim, nos parece relevante comentarmos a respeito delas.

Nos dados acima, vemos, primeiro, que, ao aventaram a possibilidade de utilizar o termo “interlocução”, as estudantes comentam que é “muito coisa de Letras”; talvez, então, estudantes de outras áreas não utilizariam tal palavra. Adiante, enquanto constroem uma parte da resenha em que indicam o público-alvo do texto-base, as escreventes comentam que, na posição de licenciadas (preparadas para atuação docente), elas lidam com a teoria e com a prática e, nesse sentido, entendem que o vídeo de Cortella é indicado para pessoas que lidam com teorias acerca de práticas pedagógicas, como educadores professores e licenciandos. O que podemos verificar com esses dados é que a posição social ocupada por um sujeito tem implicações diretas em suas escolhas, constantemente. Inserido em outro lugar social, o indivíduo teria outras vivências, outras ideologias, outros conhecimentos e, logo, faria outras escolhas. Nesse sentido, podemos finalizar esta análise ressaltando, mais uma vez, que a linguagem é social e se manifesta apenas na comunicação discursiva viva, realizada por sujeitos socialmente organizados (VOLÓCHINOV, 2018 [1929]). Dessa forma, o estilo não pode existir fora da realidade social.

Antes de passarmos para as nossas considerações finais, vamos lembrar que, nas investigações dos dados processuais dos textos elaborados por Maria Rosa e Cecília, tanto individual quanto conjuntamente, pudemos constatar que o estilo dos gêneros resenha e resumo motivou grande parte das escolhas das estudantes; ainda assim, o estilo individual de cada uma se manifestou e houve a aparição do estilo da dupla nas produções conjuntas.

Ao finalizarmos a análise dos dados dos textos escritos por Cecília, foi possível notar que o estilo da estudante é muito semelhante ao estilo de Maria Rosa. Dessa forma, esmiuçando os dados dos textos elaborados em dupla, tivemos cuidado redobrado para distinguirmos

quando o estilo de uma ou de outra aparecia, ou quando era o estilo da dupla. Assim, observamos que tanto o estilo de uma quanto o estilo da outra participante da nossa pesquisa apareceram nas produções conjuntas. Fato notável foi que foram justamente marcas estilísticas que julgamos semelhantes: aquelas construídas por avaliações emocionalmente valorativas, como foi o caso da inserção de “ápice” e de “sem apresentar um desfecho concreto” e da menção à personagem Phoebe, do seriado *Friends*.

Como marcas de estilo da dupla destacamos, primeiro aquelas marcas construídas mediante à confluência dos estilos individuais das escreventes: o estilo linear, marcado pelo uso de citações diretas, na resenha, e as escolhas feitas devido às avaliações emocionalmente valorativas em relação ao texto base e seu conteúdo, a exemplo dos trechos “a sua postura frente ao que defendia e ao que, efetivamente, praticava”, “questões da comunidade afro-americana” e “não focam em questões sociais”.

Isto posto, podemos afirmar que, da mesma forma que Catarina e Nise, Maria Rosa e Cecília possuem letramento acadêmico, uma vez que, mais do que conhecer as formas dos gêneros resenha e resumo, as estudantes souberam lidar com eles mesmo diante de uma situação que, para elas, era atípica: resenhar e resumir textos não acadêmicos. Pudemos observar, também que, mesmo diante de formas mais padronizadas, as escreventes conseguiram imprimir marcas de um estilo próprio em seus textos, demonstrando que, conforme postula Bakhtin (2016 [1952-1953]), quanto mais dominamos um gênero, maior é a possibilidade de empregarmos o nosso estilo individual.

Finalizamos a análise dos dados de Maria Rosa e Cecília, então, apresentando um quadro (QUADRO 3) que sintetiza as marcas de estilo individual das escreventes nos textos elaborados de maneira individual e quais delas aparecem nas produções realizadas conjuntamente, e, ainda, as marcas do estilo da dupla:

QUADRO 3: Marcas de estilo individual de Maria Rosa e de Cecília e de estilo da dupla

Estilo de Maria Rosa nos textos produzidos individualmente	Estilo de Cecília nos textos produzidos individualmente	Estilo individual nos textos escritos conjuntamente
Estilo linear (citações diretas); Palavras e expressões que marcam avaliações emocionalmente valorativas.	Estilo linear (citações diretas); Palavras e expressões que marcam posicionamentos socioideológicos e avaliações emocionalmente valorativas.	Palavras e expressões que marcam avaliações emocionalmente valorativas (estilo de Cecília) Palavras e expressões que marcam avaliações emocionalmente valorativa (estilo de Maria Rosa)

Estilo da dupla
Palavras e expressões que marcam avaliações emocionalmente valorativas e posicionamentos socioideológicos; Estilo linear

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Antes de passarmos para as nossas considerações finais, queremos ressaltar que esta discussão não se encerra aqui (e nem nesta tese). Ainda há muito o que ser respondido a respeito da relação entre estilo e gênero e, podemos afirmar, que, quanto mais adentramos na questão, mais perguntas surgem. Prova disto são os inúmeros questionamentos que lançamos durante as nossas análises, os quais discutiremos a seguir. Além disso, percebemos que a questão do estilo resvala sobre outras problemáticas como a questão do ensino de língua e de gêneros. Sendo assim, de antemão informamos que não é nossa intenção apresentarmos uma conclusão fechada para esta tese. O que faremos no próximo capítulo é retomar as nossas perguntas de pesquisa e as nossas hipóteses, como é de praxe, mas, também, refletir sobre os questionamentos que foram se apresentando e, ainda, suscitar novas reflexões.

Dito isso, passemos às nossas considerações finais.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ALGUMAS RESPOSTAS E NOVAS PERGUNTAS

“É pela linguagem, afinal, que somos indivíduos únicos: somos o que somos depois de um processo de conquista da nossa palavra, afirmada no meio de milhares de outras palavras e com elas compostas” (Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza).

De acordo com Bakhtin (2016 [1952-1953]), a construção composicional – um dos pilares que constitui os gêneros do discurso – é responsável por sustentar e dar acabamento ao gênero e lhe conferir um padrão organizacional. Em uma tese de doutorado, gênero que é produzido e que circula no campo acadêmico, essa construção composicional é mais rígida e certos elementos são obrigatórios, seguindo documentos normativos. Um desses elementos é a conclusão/considerações finais, última parte textual, conforme a NBR 14724:2011 da ABNT. Nela, espera-se que sejam retomados os objetivos, as perguntas de pesquisa e as hipóteses, e que sejam apresentadas as conclusões; em outras palavras, espera-se um fechamento do trabalho, um arremate.

Embora seja a nossa intenção fazer, sim, o que é esperado para uma conclusão de tese, gostaríamos de lembrar, novamente, Bakhtin e a sua ideia de que todo enunciado é sempre orientado para o outro e sua atitude ativamente responsiva (BAKHTIN, 2016 [1952-1953]). Nesse sentido, ao darmos este trabalho por finalizado, passamos a palavra ao *outro* e a sua réplica. Portanto, esta pesquisa, apesar de concluída, não se acaba aqui. Por esse motivo, demos a este capítulo final, o título *Considerações finais: algumas respostas e novas perguntas*, dado que, ao longo das nossas reflexões e análises, encontramos respostas para as perguntas que fizemos no início do processo e outras perguntas foram surgindo; algumas delas obtiveram respostas, outras, no entanto, servirão como provocações e ficarão em aberto, aguardando novas investigações.

Nesta tese, propusemo-nos a discutir a relação entre estilo e gênero em produções textuais realizadas individualmente e em produções realizadas de maneira conjunta. Para isso, analisamos processos de construção de doze textos: quatro resenhas acadêmicas e quatro resumos escolar/acadêmicos elaborados individualmente, duas resenhas e dois resumos elaborados em dupla, buscando responder os seguintes questionamentos: (i) É possível apreender um estilo individual em gêneros aparentemente mais padronizados? (ii) O estilo de uma escrevente, revelado em uma produção individual, aparece em uma produção conjunta? (iii) Na produção conjunta, o estilo de uma das estudantes se sobressai sobre o estilo do outro? Daí, então, definimos como objetivos específicos: (i) observar a relação das escreventes

com os gêneros produzidos: resumo e resenha, verificando o que eles demonstram conhecer sobre o gênero e como o estilo genérico influencia em suas escolhas; (ii) verificar a possibilidade de as estudantes imprimirem marcas de um estilo próprio em gêneros mais padronizados; (iii) observar se, nas produções em dupla, o estilo individual de cada escrevente aparece; (iv) averiguar se o estilo individual de uma dos componentes de cada dupla sobressai sobre o estilo da outra.

Para respondermos as estas perguntas de pesquisa e alcançarmos os nossos objetivos, buscamos uma teoria que pensasse a linguagem e, logo, o estilo para além da estrutura, da forma. Assim, tomamos a perspectiva dialógica da linguagem e a abordagem socio discursiva do estilo, empreendidas pelo Círculo de Bakhtin.

Em um trabalho de investigação como o que propomos, a primeira grande preocupação é a apreensão dos dados. Coletar dados processuais não é tarefa fácil. Para as produções realizadas em dupla, poderíamos registrar em áudio o diálogo mantido pelas escreventes e, assim, teríamos acesso às escolhas que fizeram, às dúvidas que tiveram, às reflexões que empreenderam, ao processo de negociação etc.; mas, como proceder diante das produções individuais para acessarmos informações semelhantes? A solução que encontramos foi utilizar o *software OBS Studio*, programa de *streaming* que nos permitiu gravar, em tempo real, a tela do computador, enquanto as produções eram realizadas no programa de edição de textos *Microsoft Word*. Utilizamos, também, um celular, para gravar o áudio das conversas das duplas e das verbalizações que, porventura, as estudantes fizessem durante as produções individuais. Ainda, fizemos entrevistas com as estudantes a respeito dos textos que escreveram individualmente.

Contudo, outra preocupação surgiu. Depois de termos iniciado a nossa coleta de dados, precisamos recorrer à outras estratégias, devido ao surgimento e disseminação do Coronavírus (COVID-19) que ocasionou uma pandemia e, logo, foi necessário que atividades presenciais fossem suspensas. Diante desta intercorrência, inserimos à nossa metodologia o serviço de comunicação por vídeo *Google Meet*, e descobrimos uma nova função para o *OBS Studio*: além de gravar a tela dos computadores, gravar, também, os áudios do ambiente e, portanto, as vozes das estudantes. Foi necessário, ainda, pedirmos para as estudantes nos enviarem uma mensagem de *e-mail*, relatando como a mudança do presencial para o virtual dificultou ou facilitou o processo e escrita, se influenciou ou não na negociação entre as duplas etc. Como vimos em nossas análises, nenhuma das nossas quatro colaboradoras teve dificuldade em lidar com o ambiente virtual, e o processo de participação, negociação e escolhas nas escritas conjuntas realizadas virtualmente não foi afetado.

Sanadas essas dificuldades, e, começando a adentrar nas inúmeras abordagens teóricas a respeito do estilo, uma pergunta começou a nos inquietar: o que é estilo? Embora já tivéssemos definido as concepções teóricas do Círculo de Bakhtin como base para o desenvolvimento da nossa pesquisa, julgamos ser necessário fazermos um percurso reflexivo para acompanharmos inúmeros teóricos e teorias que tratam o estilo de diferentes maneiras. Nossa intenção, com isso, foi, primeiro, entender os caminhos da noção de estilo, para, assim, podermos não apenas apontar aquela que mais se encaixa em nosso trabalho, mas, também, problematizar as que não se encaixam; ademais, queríamos chegar à uma definição de estilo mais apropriada aos nossos propósitos, mostrando aproximações e afastamentos das outras definições. Dessa forma, acompanhamos os postulados da Retórica Clássica, passando pela Nova Retórica de Chaïm Perelman e pela estilística de Charles Bally, percorrendo as propostas da estilística literária, e vislumbrando as noções apresentadas por teóricos estruturalistas e variacionistas. Além disso, visitamos alguns estudos a respeito do estilo realizados em Língua Portuguesa. Neste percurso, vimos o estilo ser tratado como desvio do que é padrão, como adorno, ornamento, como uma marca da singularidade do autor, expressão da sua subjetividade, ou da sua personalidade, como reflexo da afetividade, como reflexo de aspectos sociais e históricos e como escolha de elementos expressivos disponíveis na língua. Mas também nos deparamos com abordagens que levam em conta a relação entre enunciação e enunciado na construção do estilo, como as de Norma Discini e Sírío Possenti, e, delas, extraímos certos aspectos para a noção de estilo que pretendíamos elaborar.

Em se tratando da perspectiva teórica que adotamos – a concepção dialógica da linguagem e a noção de um estilo socio discursivo –, é possível dizer, em termos gerais, que o estilo é um dos elementos que constituem os gêneros discursivos que, em uma relação intrínseca com os demais elementos (construção composicional e conteúdo temático), se constrói a partir de escolhas que um sujeito social e ideológico, historicamente situado realiza no processo da comunicação discursiva, tendo em conta o contexto da enunciação, a relação emocionalmente valorativa do falante/autor com o objeto da enunciação, e a relação com o falante/autor com o ouvinte/leitor e a sua resposta antecipada. Além disso, levando em consideração que a enunciação acontece, antes de tudo, pela escolha de determinado gênero, as escolhas do sujeito envolvem, também, o estilo do gênero. Em nossa pesquisa, os gêneros dentro dos quais as escreventes enunciaram foram a resenha acadêmica e o resumo escolar/acadêmico, os quais nós escolhemos previamente, por serem gêneros comumente produzidos no campo acadêmico.

Para discutirmos a respeito da resenha valemo-nos, principalmente, das propostas de Motta-Roth (1995) e Araújo (1996). As autoras elaboraram descrições esquemáticas da

organização retórica das resenhas, com base em Swales (1990) e, a partir dessas descrições e da ideia de que qualquer gênero é caracterizado pelo campo da comunicação em que ele é produzido, definimos uma resenha acadêmica como um texto elaborado em contexto universitário/acadêmico com o objetivo de apresentar determinada obra (escrita ou não) e seu conteúdo, de maneira sumarizada e avaliativa, dando ao leitor informações críticas a seu respeito e recomendando-a (ou não) dentro de determinada área do conhecimento, e apontamos como movimentos retóricos comumente postos em prática: (i) definindo o tópico geral da obra/ expondo o objetivo da obra; (ii) mencionando o autor; (iii) informando sobre o potencial leitor/ indicando o público alvo; (iv) fazendo generalizações do (s) tópico (s); (v) inserindo a obra na área/ informando ao leitor sobre a origem da obra; (vi) fornecendo uma visão geral da organização da obra/ descrevendo a organização da obra; (vii) definindo o tópico de cada parte da obra/ apresentando/ discutindo o conteúdo da obra/ (viii) avaliando partes específicas/ avaliando a obra; (ix) recomendando/desqualificando (definitivamente) a obra.

Ao observarmos os nossos dados, pudemos verificar que as participantes da pesquisa demonstraram conhecer a forma típica do gênero resenha acadêmica. Em diversos momentos, identificamos falas como “o gênero pede que a gente apresente a obra”, “a estrutura do gênero resenha pede que nós avaliemos a obra”, “a gente apresenta o autor”, “vamos indicar e avaliar”, “eu descrevo aquele texto, quais são suas partes”, “eu vou avaliando”, “eu dou uma avaliação mais geral”, “eu recomendo a obra”, “a gente pode colocar uma crítica”, “citar umas obras”, e, nas versões finais das resenhas, com poucas variações de um texto para o outro, encontramos todos os passos retóricos que elencamos.

No que diz respeito ao gênero resumo escolar/acadêmico, baseamo-nos, sobretudo, em Machado (2010) e Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004a). Assim, definimos o resumo escolar/acadêmico como um texto autônomo, elaborado em contexto escolar/universitário, a partir de determinada obra (escrita ou não), por alguém que, normalmente, não é o autor do texto-base, com o objetivo de apresentar, de forma sucinta, o conteúdo global e as ideias principais desta obra, e apontamos como características básicas do gênero: (i) fidelidade ao texto-base; (ii) seleção e conexão das principais ideias; (iii) ausência da opinião de quem está resumindo; e (iv) menção ao autor do texto-base e atribuição de ações a ele.

Assim como aconteceu durante os momentos de elaboração das resenhas ao produzirem seus resumos, tanto individualmente quanto em dupla, as escreventes destacaram as características do gênero, demonstrando conhecimento ao seu respeito. Nesse sentido, as participantes da pesquisa disseram coisas como “dizer o ano em que aqui foi escrito, a data, é importante”. “no gênero resumo, eu preciso me prender às coisas que o autor do texto-base

falou”, “apresenta a ideia principal do texto”, “não precisa avaliar, nem recomendar nada”, “são informações mais gerais mesmo”.

Tendo em conta o nosso objetivo de *observar a relação das escreventes com os gêneros produzidos: resumo e resenha, verificando o que elas demonstram conhecer sobre os gêneros e como o estilo genérico influencia em suas escolhas*, podemos dizer, a partir das nossas análises, que as estudantes se atentaram para o cumprimento das exigências composicionais, temáticas e estilísticas dos gêneros, e se preocuparam com onde e como colocar seus elementos típicos. Além disso, as escreventes procuraram relacionar o conhecimento que possuem sobre os gêneros com o contexto de produção, e com os aspectos sociais, histórico e culturais da produção, buscando cumprir a intenção discursiva dos gêneros que estavam apreendendo. Nesse sentido, podemos concluir, primeiro, que, de modo geral, as escolhas de Catarina, Nise, Maria Rosa e Cecília foram controladas, sobretudo, pelos gêneros que estavam escrevendo. E, segundo, que elas possuem letramento acadêmico, na medida em que conseguem relacionar as práticas de escrita na universidade às estruturas culturais e de poder e a questões identitárias (KLEIMAN, 1995; STREET, 2003; FIAD, 2015), desenvolvendo continuamente os conhecimentos sobre interagir (ser, pensar, fazer, ler e escrever) com as diferentes formas textuais do ambiente acadêmico (FISCHER, 2008).

Aqui, lembramos que os gêneros do campo acadêmico, sobretudo os escritos, tendem a ser mais rígidos, padronizados. De acordo com Bakhtin (2016 [1952-1953]), nos gêneros menos flexíveis o estilo individual não aparece com facilidade. Daí, reportamos a outro dos nossos objetivos: *verificar a possibilidade de as estudantes imprimirem marcas de um estilo próprio em gêneros mais padronizados*, além de uma das nossas questões norteadoras: *É possível apreender um estilo individual em gêneros aparentemente mais padronizados?* No entanto, antes de mostrarmos o que os nossos dados nos revelaram, precisamos voltar à pergunta que fizemos anteriormente: O que é estilo?

Levando em consideração os postulados bakhtinianos e as demais abordagens, chegamos a uma concepção de estilo que mais se adequava aos nossos propósitos. Assim, definimos estilo como um trabalho processual de escolhas linguísticas, que reflete aspectos pessoais, sociais, históricos, culturais e ideológicos, e é realizado por um sujeito social durante a comunicação discursiva viva, na qual ele ativa processos e estratégias cognitivas, tendo em conta a sua relação com o interlocutor e com o tema do discurso, além do contexto e do gênero discursivo dentro do qual enuncia.

Dada esta definição, vejamos o que os dados processuais nos revelaram a respeito da marcação (ou não) de um estilo individual nos gêneros resenha e resumo. A primeira

observação que gostaríamos de fazer a esse respeito é que, embora o estilo dos gêneros tenha sobressaído e, como afirmamos anteriormente, teve controle sobre as escolhas das estudantes, houve, sim, a manifestação de estilo individual em todas as produções. Em segundo lugar, considerando que, em nossas análises, apresentamos em detalhes os indícios de estilo de cada estudante, em cada texto, e que, ao final de cada análise, sintetizamos o que foi discutido e descoberto, não vamos, aqui, apresentar e discorrer sobre cada escolha que apontamos como estilo individual, mas há três pontos que queremos destacar, visto que apareceram nas produções individuais de todas as participantes da pesquisa: o estilo linear, marcado pelo uso de citações diretas, posicionamentos socioideológicos que resultaram em construções linguísticas específicas, e escolhas feitas sob a influência da relação emocionalmente valorativa das escreventes com os textos-base e seus conteúdos.

Primeiramente, na análise dos nossos dados, encontramos, nas versões finais das resenhas, citações como “ela fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter”, “não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com seu amante”, “o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria”, “imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres” e “gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados”. Nos resumos, apareceram citações como “é praticamente o novo Che Guevara”, “vamos ver qual personagem ela conhece”, “cinto de segurança da sociabilidade virtual” e “o café da Dona Florinda é mais saboroso que o servido no Central Perk”. Conforme discutimos anteriormente, de acordo com Volóchinov (2018 [1929]), o uso de citações diretas é algo predominante no estilo linear. Segundo o autor, no estilo linear, o discurso alheio é inserido no contexto de transmissão por meio do “discurso direto despersonalizado”, no qual existem limites precisos que protegem o discurso de entonações autorais, tornando, assim, a individualidade de quem cita quase nula, mas, ainda assim, presente.

Os dados processuais mostraram que o uso dessas citações diretas foi justificado de maneiras diferentes, mas todas as justificativas direcionavam para uma mesma ideia: deixar claro que era o autor do texto-base quem estava dizendo. As escreventes revelam o medo em usar suas próprias palavras e acabar modificando o sentido do que o autor disse ou de incorrer em plágio. Elas afirmam, também, que não tinham como dizer certas coisas de outra maneira, e, também, demonstram uma atitude emocionalmente valorativa frente ao conteúdo dos textos. Nesse sentido, podemos falar, então, das escolhas motivadas pela relação emocionalmente valorativa das participantes da pesquisa com os textos-base e seus conteúdos.

Consoante Bakhtin (2016 [1952-1953]), nenhum enunciado é neutro, mas carrega consigo o elemento expressivo, que surge sempre na realidade concreta, na comunicação

discursiva viva. O autor destaca que o elemento expressivo, a relação de valor que o falante/escrevente estabelece com o objeto do discurso é fundamental na construção do estilo individual e, como vimos, certas teorias o reduzem à expressão individual. O teórico afirma, ainda, que nenhum enunciado é absolutamente neutro e é o fator expressivo que determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. Há que se destacar que, certas escolhas deixam mais evidente esse elemento, a relação emotivo-volitiva de quem enuncia. Foi o que aconteceu nos processos de construção dos textos que analisamos. Vimos, por exemplo, que Catarina assume uma postura crítico-avaliativa frente aos textos utilizados como base para a produção do resumo e da resenha. Essa postura acaba por revelar outras marcas do seu estilo, a exemplo do estilo pictórico, em que o seu discurso interno, sinalizado pelo destaque dos aspectos sócio-históricos da realidade da própria estudante, se mistura com o discurso alheio. No caso de Nise, as atitudes emocionalmente valorativas revelaram posicionamentos ideológicos que a levaram a escolher, por exemplo, “características tidas como ruins” por “características fora do padrão”. Em relação aos dados de Maria, podemos destacar o posicionamento emotivo-volitivo da escrevente em relação à uma das personagens do texto resenhado; tal posicionamento, a levou a inserir em seu texto “por ser a única a fugir do padrão de beleza” e a substituir “má” por “vingativa”, sob a justificativa de que havia uma razão para a personagens ter certas atitudes. Cecília, por sua vez, chama a atenção para o trecho do texto “não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com seu amante” que, segundo ela, lhe causou impacto, e para a sensação de “algo mais” que as obras de Clarice Lispector lhe causam; com isso, a estudante faz escolhas específicas como citar diretamente o trecho mencionado e utilizar “profundidade da sua escrita” e “reflexões únicas” para descrever o que a obra lispectoriana provoca.

Diante dessas observações, podemos dizer que tanto na manifestação do estilo linear, quanto na construção do estilo a partir de avaliações emocionalmente valorativas, vemos a exteriorização de posicionamentos socioideológicos. No entanto, identificamos algumas escolhas das escreventes em que esses posicionamentos são evidenciados e, para nós, revelaram estilo individual. Vale lembrar que, conforme o Círculo de Bakhtin, a ideologia é inerente à linguagem, posto que ela só se realiza em um contexto sócio-histórico real, o que lhe confere uma expressão ideológica. Segundo Volóchinov (2018 [1929]), toda palavra é marcada pelo horizonte social de uma época e de um grupo social, podendo, dessa forma, assumir qualquer função ideológica, de acordo com a organização social dos interlocutores, das condições mais próximas da sua interação, e com pontos de vista socialmente determinados, já que cada pessoa

conhece a realidade sob certo ponto de vista. Dessa forma, mesmo a consciência individual e a manifestação desta é ideológica e, logo, o estilo é ideológico.

Nos dados que analisamos, vimos que os posicionamentos socioideológicos são muito marcantes nas produções de Catarina e, como dissemos anteriormente, o seu estilo é primordialmente crítico-avaliativo. Nas construções dos seus textos, a escrevente reverbera diversas problemáticas sociais e, tendo em conta sua postura frente a elas, faz um diálogo com os textos que lia e produzia. A estudante assume fazer parte de uma militância e problematiza questões relacionadas ao feminismo e ao machismo estrutural, à desigualdade social ocasionada por aspectos financeiros, a imposição de um padrão de beleza etc. Com isso, aparecem em seus textos escolhas como “machismo estrutural”, “desigualdade econômica” e “fora do padrão de beleza”. A postura de Nise não é muito diferente: a questão do padrão de beleza também é problematizada na construção da resenha, o que a faz utilizar os termos “desvantagem” e “fora do padrão de beleza”, e, no resumo, a inserção de “social” em “consenso universal” é feita depois de refletir sobre como “as verdades” são construídas socialmente”. Nos dados de Maria Rosa e de Cecília os posicionamentos socioideológicos são menos evidentes, mas, ainda assim, impregnam suas escolhas, conforme salientam os pesquisadores do Círculo, e, em algumas delas, esses posicionamentos são revelados. Maria Rosa, por exemplo, na substituição de “positivos” por “favoráveis” e de “negativos” por “contrários”, e na utilização de “busca evidenciar” no lugar de “evidenciam”; tais escolhas, além de marcar aspectos ideológicos da escrevente, apontam, também, uma postura emotivo-volitiva em relação aos texto-base e seu conteúdo. A respeito de Cecília, podemos dizer, por exemplo, que, ao revelar um estilo linear, revela, também, uma postura ideológica, já que a estudante opta por utilizar trechos do próprio texto-base da resenha para descrever as duas personagens centrais da história, na intenção de deixar claro para o seu leitor que não era ela quem estava fazendo tais afirmações e, com isso, não reverberar uma postura preconceituosa.

Como é possível observar, embora distintos, os três aspectos que mencionamos – estilo linear, relação emocionalmente valorativa e posicionamentos socioideológicos – estão relacionados entre si e apontam para uma única conclusão: as escolhas linguísticas do falante/escrevente são sempre motivadas por fatos sociais, históricos, culturais e ideológicos e são sempre selecionados a partir da mobilização de conhecimentos adquiridos ao longo da vida em experiências pessoais e vivências sociais e, portanto, o estilo é sempre social.

Aqui, lembramos de duas perguntas que surgiram enquanto analisávamos os nossos dados processuais: (i) o que determina que um posicionamento ideológico como indício de estilo, dado que todas as nossas palavras são carregadas de conteúdo ideológico? (ii) quando

avaliações emocionalmente valorativas revelam estilo? Acreditamos que, com apenas uma resposta, alcançaremos as duas perguntas.

Conforme discutimos em diversos momentos nesta tese, tanto o elemento expressivo quanto o elemento ideológico sempre estão presentes em qualquer escolha realizada no processo enunciativo. No entanto, algumas dessas escolhas deixam esses elementos mais evidentes e são elas que destacamos como marcas de um estilo individual, o que só foi possível porque dispomos de dados processuais que nos permitiram compreender com mais detalhes os motivos que levaram as escreventes a fazerem certas escolhas. Caso analisássemos apenas os textos prontos, fora do contexto da vida, não seria possível vislumbrar tais indícios, apenas seria possível destacar certas marcas estéticas ou aquelas escolhas que fogem do padrão. Talvez por isso, há uma tendência em observar o estilo apenas sobre este ponto de vista. Consoante aduz Volóchinov (2019a [1930]), “difícilmente conseguiremos revelar, compreender e explicar cientificamente o estilo individual [...] somente por meio da ‘descrição’ e ‘classificação’ das formas estilísticas” (VOLÓCHINOV, 2019a [1930], p. 199).

Dando continuidade ao “fechamento” do nosso trabalho, voltemos às nossas duas outras perguntas de pesquisa: *O estilo de uma escrevente, revelado em uma produção individual, aparece em uma produção conjunta?* e *Na produção conjunta, o estilo de uma das escreventes se sobressai sobre o estilo da outra?*, e, ainda, aos objetivos relacionados a elas: *observar se, nas produções em dupla, o estilo individual de cada escrevente irá aparecer e averiguar se o estilo individual de uma das componentes de cada dupla irá sobressair sobre o estilo da outra*. Para a primeira pergunta, a resposta é afirmativa: algumas das marcas estilísticas das escreventes que identificamos nas produções individuais apareceram, também, quando produziram textos em dupla. Para a segunda, contudo, a afirmação corresponde apenas aos dados da dupla 1, Catarina e Nise; no caso da dupla 2, Maria Rosa e Cecília, os estilos das estudantes se convergiram de tal forma, que mesmo a manifestação individual aconteceu de maneira semelhante, refutando parcialmente a nossa hipótese de que, nas produções conjuntas, o estilo individual de uma das estudantes iria sobressair em relação ao estilo da outra.

Como vimos nas análises dos dados da dupla 1, Catarina foi quem controlou os processos de construção dos textos elaborados em dupla com Nise, embora esta tenha tido uma participação efetiva. Este controle ocasionou a manifestação de marcas do estilo individual da estudante, tanto na resenha quanto no resumo escritos conjuntamente, enquanto o estilo individual da segunda não foi perceptível em nenhum momento das produções. Além das referências antecedendo os textos, aspecto que apontamos como indício do estilo de Catarina em cruzamento com o estilo do gênero, apareceram, também, estratégias metadiscursivas

modalizadoras e o estilo pictórico, no qual houve um entrelaçamento da palavra interior da escrevente com palavras alheias. Os posicionamentos socioideológicos e a relação emocionalmente valorativa também se revelaram como marcas estilísticas, mas, dessa vez, como uma intersecção dos estilos das duas escreventes que manifestou um estilo da dupla, construído coletivamente. Nos dados da dupla 2, por sua vez, vimos que, algumas escolhas revelaram tanto marcas do estilo individual de Maria Rosa quanto marcas do estilo de Cecília, ambas construídas na relação emocionalmente valorativa de cada uma com os textos-base, e, dessa forma, não houve predominância do estilo individual de nenhuma delas. Conforme mencionamos durante o processo de análise, Maria Rosa e Cecília possuem estilo muito semelhantes. Assim, algumas de suas escolhas, nas produções conjuntas, embora se assemelhem ao que destacamos como estilo individual de cada uma, foram feitas coletivamente e, portanto, as destacamos como indícios de estilo da dupla, como foi o caso do uso de citações diretas, marcando um estilo linear, e escolhas realizadas a partir de posicionamentos socioideológicos e avaliações emocionalmente valorativas em relação aos textos-base e ao conteúdo de ambos. Diante dos dados das duas duplas, podemos confirmar, então, a nossa hipótese de que iria surgir, nas produções conjuntas, um estilo da dupla: foi o que aconteceu nos dois casos. Aqui, gostaríamos de destacar que as nossas análises dão margem para uma discussão mais aprofundada a respeito do estilo da dupla. No entanto, o nosso foco nesta pesquisa era o estilo individual em produções feitas individualmente e em dupla; o estilo da dupla se tratava de algo que acreditávamos ser possível de se manifestar, como, de fato, ocorreu. Diante disso, aventamos desdobramentos do nosso trabalho, de maneira que o estilo da dupla seja investigado com mais atenção.

Neste momento, tendo respondido a todas as questões que serviram como ponto de partida para esta pesquisa, vamos refletir sobre algumas outras que surgiram no decorrer do nosso trabalho de investigação.

Primeiramente, lembremos que, na tentativa de vislumbrar marcas de estilo individual, analisamos textos produzidos em dois gêneros discursivos: resenha acadêmica e resumo escolar/acadêmico, que, devido ao campo em que são produzidos, possuem características mais padronizadas. Vimos em nossas análises que houve momentos em que certas marcas que apontamos como estilo individual aparecerem em apenas um dos gêneros. Diante desses fatos, algumas perguntas surgiram: (i) é possível depreender um estilo individual das estudantes, ou um estilo da dupla, analisando apenas textos escritos em dois gêneros sem recorrer a outras produções? (ii) Os dados de um único texto são suficientes para destacarmos certas escolhas como estilo individual?

Para a primeira questão, a nossa resposta é afirmativa. Na verdade, a nossa opção por produções em dois gêneros foi feita justamente para que nossas observações tivessem mais consistência. Para nós, acompanhar e comparar dois processos de construção de texto (em cada caso) nos possibilitaria uma investigação mais acurada, de maneira que aspectos que destacamos em uma produção poderiam ser ratificados na outra. No entanto, como dissemos, certos aspectos apareceram em apenas um dos textos, o que nos levou ao segundo questionamento, para o qual a nossa resposta é: como dispomos de dados processuais que nos dão acesso a informações mais aprofundadas a respeito das escolhas realizadas pelas estudantes, podemos afirmar que, em certos casos, dados de um único texto podem nos apontar indícios de estilo individual; todavia, salientamos que esta não é a situação ideal em uma pesquisa científica, em que espera-se que as respostas sejam mais consistentes. No nosso caso, optamos por registrar mesmo estes indícios porque acreditamos que eles não interferiram nos resultados gerais das nossas análises, além de darem margem para novas reflexões e para a possibilidade de uma ampliação metodológica.

Aqui, somos direcionados para mais uma pergunta: O uso recorrente de certas palavras faz delas estilo? Como dissemos, quisemos que as participantes da nossa pesquisa produzissem textos em dois gêneros, para que as nossas ponderações fossem mais consistentes e, portanto, esperávamos a recorrência de certas escolhas. Para nós, o estilo está, também, relacionado a escolhas semelhantes em diversas situações comunicativas. No entanto, nem todas as escolhas semelhantes, recorrentes, são marcas de estilo individual, mas podem ser, por exemplo, marcas de estilo do gênero, como os termos utilizados para atribuir ações ao autor do texto-base em um resumo. Sendo assim, mais uma vez, destacamos a importância de lidarmos com dados processuais, que nos permitem ir além da superfície textual.

Ainda, considerando as características mais padronizadas dos gêneros resenha e resumo, e pensando na possibilidade de uma ampliação metodológica, fomos conduzidos a outro questionamento: Caso estivessem produzindo textos em gêneros que não fossem acadêmicos, o estilo das estudantes apareceria com mais facilidade, e, nesse caso, seria possível identificar outros indícios de estilo? A nossa resposta é afirmativa, tanto para a primeira parte, quanto para a segunda. Lembremos que, de acordo com Bakhtin (2016 [1952-1953]), existem gêneros mais ou menos propícios à manifestação de estilo individual. Os gêneros resenha e resumo, como dissemos, são gêneros mais padronizados. Caso nossas escreventes estivessem produzindo gêneros literários, por exemplo, provavelmente, o estilo de cada uma apareceria com mais facilidade e, talvez, outras marcas seriam identificadas. Entretanto, cabe mencionar a importância de conhecer o gênero que se está produzindo: conforme salienta Bakhtin (2016

[1952-1953]), quanto mais se conhece um gênero maior a possibilidade de imprimir nele marcas de estilo individual. Levantamos aqui a possibilidade de uma investigação com gêneros literários, ou, considerando a influência das tecnologias e o grande uso da *internet*, gêneros digitais.

Por último, levando em consideração as observações que as nossas colaboradoras fizeram sobre não estarem acostumadas a produzirem resenhas e resumos a partir de texto não acadêmicos, como um texto literário, por exemplo, e sobre a necessidade de obedecer rigidamente às convenções do padrão culto da língua, perguntamos: Estaria a educação superior dando atenção demasiada a aspectos normativos e deixando de lado atividades que contemplem a linguagem viva e em constante movimento? Queremos salientar que, para nós, o uso da norma culta no contexto acadêmico é indispensável, no entanto, acreditamos que não é papel da universidade ensinar gramática, salvo em disciplinas específicas que fazem parte dos cursos de Letras e afins. No entanto, acreditamos que, assim como diversos estudos na área da linguagem têm problematizado o fato de, em geral, o ensino de línguas na educação básica ser pautado em nomenclaturas, classificações e regras, é preciso observar, também, como os gêneros discursivos são tratados no ensino superior, e como as atividades de leitura, interpretação e produção de textos são desenvolvidas. Vale lembrar que não basta dominar as normas da língua e conhecer a organização retórica típica de determinados gêneros para que se tenha letramento acadêmico, é preciso que esses conhecimentos sejam articulados às práticas sociais e propósitos sociocomunicativos diversos. Não temos uma resposta concreta para o questionamento que levantamos. Seria necessária uma investigação específica. Mas, os dados que temos em mãos suscitaram uma inquietação que esperamos que seja objeto de reflexões futuras.

Diante dessas conclusões, respostas, reflexões e discussões, acreditamos que podemos passar a palavra ao *outro*, almejando réplicas e tréplicas, para que, assim, possamos seguir contribuindo para o desenvolvimento da ciência.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete M. et al. Subjetividade, alteridade: reflexos, nas primeiras escritas, da alternância de lugares discursivos. **Estudos linguísticos XXVII** – Anais de Seminários do GEL. São Paulo: USP, p. 43-53, 1997.

AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel de. A estilística. *In: Teoria da Literatura*. 2.ed. Coimbra: Livraria Almedina, 1968.

ARAÚJO, Antonia Dilamar. **Lexical Signalling**: A study of unspecific nouns in book reviews. 1996. 284f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução, textos adicionais e notas de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS E TÉCNICAS. **NBR 6028**: Informação e Documentação – Resumo – Apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS E TÉCNICAS. **NBR 6028**: Informação e Documentação – Resumo, resenha e revisão – Apresentação. Rio de Janeiro, 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS E TÉCNICAS. **NBR 14724**: Informação e Documentação – Trabalhos acadêmicos – Apresentação. Rio de Janeiro, 2011.

AUERBACH, Erich. **Mimeses**: a representação da realidade na literatura ocidental. Editora Perspectiva S. A.: São Paulo, 1971 [1946].

BAHIA (Estado). Decreto nº 19.529, de 16 de março de 2020. Regulamenta, no Estado da Bahia, as medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. **Diário Oficial do Estado**: Caderno Executivo. Palácio do Governador do Estado da Bahia, Salvador, Bahia,

BAKHTIN, Mikhail. O autor e a personagem na atividade estética. *In: BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 [1920-1924], p. 3-192.

BAKHTIN, Mikhail. Reformulação do livro sobre Dostoiévski. *In: BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011a [1961-1962], p. 337-357.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; organização e notas da edição russa de Serguei Botcharov e Liudmila Gogotichvíli. São Paulo: Editora 34, 2013 [1942-1945].

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I**: A estilística. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015 [1930-1936].

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016 [1952-1953], p. 11-69.

BAKHTIN, Mikhail. O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016a [1959-1961], p. 71-107.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018 [1929-1963].

BALLY, Charles. **Traité de Stylistique Française**. 2. ed. 2 vol. Paris: Klincksieck, 1921 [1909].

BARBOSA, Noelma Oliveira. A abordagem da metáfora em livros didáticos do Ensino Médio. **Revista Philologus**, ano 22, n. 66 Supl.: Anais da XI JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2016.

BELLEMIN-NOËL, Jean. Reproduzir o manuscrito, apresentar os rascunhos, estabelecer um prototexto. **Manuscrita** – Revista de Crítica Genética. São Paulo: APML, n. 4, p. 127-161, 1993.

BEZERRA, Paulo. Breve glossário de alguns conceitos-chave. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I: A estilística**. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.

BIASI, Pierre-Marc. A crítica genética. *In*: BERGEZ, Daniel et al. **Métodos críticos para análise literária**. Tradução de Olinda Maria Rodrigues Prata. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 1-43.

BRAIT, Beth. Estilo, dialogismo e autoria: identidade e alteridade. *In*: XI Conferência Internacional sobre Bakhtin. Curitiba, 2003. **Proceedings**. Editado por Carlos Alberto Faraco, Gilberto de Castro e Luiz Ernesto Merkle. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2004, p. 138-144.

BRAIT, Beth. Estilo. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

BRAIT, Beth; CAMPOS, Maria Inês Batista. Da Rússia czarista à web. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2015.

BRAGAGNOLLO, Rubia Mara. **O gênero resumo acadêmico na formação docente inicial**. 2011. 160f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. Da estilística aos gêneros do discurso no ensino de línguas. **Estudos Linguísticos XXXI**, P. 14-27, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF 1998. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/portugues.pdf>>. Acesso em 03 de março de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 03 de março de 2021.

BUBNOVA, Tatiana. Voloshinov: a palavra na vida e a palavra na poesia. Tradução de Fernando Legón e Diana Araújo Pereira. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2015.

BÜHLER, Karl L. **Teoria da linguagem**. São Paulo: Kírion, 2020 [1934].

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. Considerações sobre estilo. In: UCHÔA, Carlos E. Falcão (Seleção e introdução). **Dispersos de J. Mattoso Câmara Jr.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1961, p. 133-141.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **Contribuição à Estilística Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S.A., 1978 [1952].

CAMPOS, Maria Inês Batista. Questões de literatura e de estética: rotas bakhtinianas. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2016, p. 113-149.

CÂNDIDO, Antônio. **O estudo analítico do poema**. São Paulo: Humanitas Publicações/FFLCH/ USP, 1996.

CASTRO, Gilberto de. Formas sintáticas de enunciação: o problema do discurso citado no Círculo de Bakhtin. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2015.

CHOCIAY, Rogério. Em busca do estilo. **Alfa**. São Paulo, v. 27, p. 65-76, 1983.

CLARCK, Katerina; HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2008.

COMPAGNON, Antoine. O estilo. In: COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fontes Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

DISCINI, Norma. Inquietações sobre o estilo. **Todas as letras Z**. São Paulo, v. 17, n. 2, p. 12-17, maio/ago. 2015.

DISCINI, Norma. **O estilo nos textos: história em quadrinhos, mídia e literatura**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

EMÍLIO, Aline. Panorama evolutivo: estilística e estilo. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, v.3, n. 2, p. 121-134, jan./jun. 2003.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERRER, Daniel. A Crítica Genética do século XXI será transdisciplinar, transartística e transemiótica ou não existirá. In: ZULAR, Roberto. **Criação em processo**: ensaios de crítica genética. São Paulo: Iluminuras, 2002.

FIAD, Raquel Salek. (RE)escrita e estilo. In: ABAURRE, Maria Bernadete M.; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. **Cenas de aquisição da escrita**: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas – SP: Mercado de Letras, 1997, p. 155-173.

FIAD, Raquel Salek. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. **Pensares em Revista**. São Gonçalo - RJ, n. 6, jan./jun. 2015, p. 23-34. Disponível em: < <https://doi.org/10.12957/pr.2015.18424> >. Acesso em 25 de março de 2021.

FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. 340f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FISCHER, Adriana. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Scientiarum Language and Culture**. Maringá – PR, v. 30, n. 2, 2008, p. 177-187. Disponível em: < <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v30i2.2334> >. Acesso em 25 de março de 2021.

FIORIN, José Luiz. Argumentação e discurso. **Bakhtiniana**. São Paulo, v. 9, n. 1, p. 53-70, jan./jul. 2014.

FIORIN, José Luiz. Introdução ao pensamento de Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. O primeiro pós-saussuriano: Charles Bally. In: FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à Linguística da Enunciação**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015, p. 15-19.

FLOWER, Linda; HAYES, John R. A cognitive process theory of writing. **College Composition and Communication**, v. 32, n. 4, p. 365-387, 1981.

FONSECA, Ísis Borges B. A Retórica na Grécia Antiga. In: MOSCA, Lineide do Lago Salvador (org.). **Retóricas de ontem e de hoje**. São Paulo: Humanitas Editora/ FFLCH/ USP: 1997, p. 99-117.

FUJITA, Mariângela Spotti Lopes. A técnica introspectiva e interativa Protocolo Verbal para observação do contexto sociocognitivo da indexação para catalogação de livros em bibliotecas universitárias: aplicação e análise. In: FUJITA, Mariângela Spotti Lopes (org.). **A indexação de livros: a percepção de catalogadores e usuários de bibliotecas universitárias**. Um estudo de observação do contexto sociocognitivo com protocolos verbais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

Disponível em < <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587/661>>. Acesso em 03 de março de 2021.

GHILARDI-FOSSÃ, Vanessa. A estilística brasileira e a relação entre língua e estilo segundo Gladstone Chaves de Melo. **Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais**. v. 7, n. 3, p. 62-74, 2018.

GLUSHKOVA, Maria; FERREIRA, Raphael Bessa. Análise comparativa estilística do gênero resumo: um estudo de caso nas publicações científicas no Brasil e na Rússia. **Linha D'Água**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 45-72, set./dez. 2018.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989 [1939]. p. 143-179.

GOGOTICHVÍLI, Liudmila. Sobre o texto de Bakhtin. In: BAKHTIN, Mikhail **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; organização e notas da edição russa de Serguei Botcharov e Liudmila Gogotichvíli. São Paulo: Editora 34, 2013, p. 45-60.

GRANGER, Gilles-Gaston. **Filosofia do estilo**. Tradução de Scarlett Zerbetto Marton. São Paulo, Perspectiva/ EDUSP: 1974.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo; AMÉRICO, Ekaterina Vólkova. Valentín Nikoláievitch Volóchinov: detalhes da vida e da obra encontrados em arquivos. **Alfa**. São Paulo, v. 61, n. 2, p. 255-281, 2017. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/alfa/v61n2/0002-5216-alfa-61-02-0255.pdf>>. Acesso em 15 de fevereiro de 2021.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo; AMÉRICO, Ekaterina Vólkova. Registros de Valentin Volóchinov nos arquivos do ILIAZV. In: VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019, p. 7-56.

HEATH, S.B. **Ways with words**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HEMAIS, Barbara; BIASI-RODRIGUES, Bernadete. A proposta sociorretórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

HENRIQUES, Claudio Cezar. **Estilística e discurso: estudos produtivos sobre texto e expressividade**. Rio de Janeiro, Elsevier, 2011.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 19. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2003 [1960].

KLEIMAN, Angela B.. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. A construção dos sentidos no discurso: uma abordagem sociocognitiva. **Investigações**. Recife, v. 18, n. 2, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1478>>. Acesso em 12 de maio de 2021.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à Linguística Textual**: Trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LAPA, Manuel Rodrigues. **Estilística da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1970 [1945].

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

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Elaine; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Resenha**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Elaine; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004a.

MACHADO, Anna Rachel. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MACHADO, Rafaela Veloso. Abordagens sobre o estilo nos estudos variacionistas. In: XXIV Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, 2012, Natal. **Anais**. Natal: UFRN, 2012.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada – RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, abr./jun. 2010, p. 363-383. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n2/05.pdf>>. Acesso em 18 de março de 2021.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. **Introdução à Estilística**: A Expressividade na Língua Portuguesa. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP, 2012.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2º sem. 2002. Disponível em <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12453>>. Acesso em 02 de abril de 2021.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários**: Introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012 [1928].

MELO, Gladstone *Chaves* de. **Ensaio de Estilística da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Padrão – Livraria Editora Ltda, 1976.

MOSCA, Lineide do Lago Salvador. Velhas e novas Retóricas: convergências e desdobramentos. In: MOSCA, Lineide do Lago Salvador (org.). **Retóricas de ontem e de hoje**. São Paulo: Humanitas Editora/ FFLCH/ USP: 1997, p. 17-54.

MOTTA-ROTH, Désirée. **Rhetorical features and disciplinary cultures**: A genre-based study of academic book reviews in linguistics, chemistry, and economics. 1995. 357f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. Publique ou pereça. In: MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 13-25.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. Resenha. In: MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010a, p.27-49.

NINA, Cláudia. **Literatura nos jornais**: A crítica literária dos rodapés às resenhas. São Paulo: Summus, 2007.

PEREIRA, Márcia Helena de Melo. **Tinha um gênero no meio do caminho**. A relevância do gênero para a constituição do estilo em textos de escolares. 2005. 275f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005.

PERELMAN, Chaïm. **Tratado da argumentação**: A Nova Retórica. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996 [1966].

PINO, Cláudia Amigo; ZULAR, Roberto. **Escrever sobre escrever**: uma introdução à crítica genética. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

POLI, Maria Cristina. Uma escrita feminina: a obra de Clarice Lispector. **Psico**, Porto Alegre, PUCRS, v. 40, n. 4, p. 438-442, out./dez. 2009. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/revistapsico/article/view/3470/4929>>. Acesso em 22 de abril de 2022.

POSSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

POSSENTI, Sírio. Estilo e aquisição da escrita. **Estudos Lingüísticos. XXII Anais de Seminários do GEL**. Jaú-SP, Vol. 1, 1993a.

POSSENTI, Sírio. Enunciação, autoria e estilo. **Revista da FAEEBA**, Salvador: UNEB, n.15, jan./jun., p. 15-21, 2001.

PRADO, Anne Carolline Dias Rocha. **Participação, negociação e escolhas**: como acontece a escrita conjunta no processo de construção de uma resenha? 2019. 154f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

PUZZO, Mirian Bauab. Gênero discursivo, estilo, autoria. **Linha D'Água** (Online). São Paulo, v.28, n. 2, p. 172-189, dez. 2015. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/105646/106258>>. Acesso em 25 de janeiro de 2021.

PUZZO, Mirian Bauab. Dialogismo bakhtiniano e a estilística vossleriana. **Bakhtiniana**. São Paulo, v. 12, n. 1, p. 131-149, jan./abr. 2017. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/bak/v12n1/2176-4573-bak-12-01-0131.pdf>>. Acesso em 25 de janeiro de 2021.

RASTIER, François. Le problème du style pour la sémantique du text. In: MOLINIÉ, Georges; CAHNÉ, Pierre (org.). **Qu'est-ce que le Style?** Paris: P.U.F, 1994.

REBOUL, Olivier. **Introdução à Retórica**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo, Martins Fontes, 2004.

RIBEIRO, Andréa Lourdes. Resumo acadêmico: uma tentativa de definição. **Revista Científica da Faminas**, v. 2, n. 1, p. 67-77, jan./ abr. 2006. Disponível em: <<http://periodicos.faminas.edu.br/index.php/RCFaminas/article/view/155>>. Acesso em 02 de abril de 2021.

RIBEIRO, Pollyane Bicalho. Funcionamento do gênero do discurso. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 54-67, 1º sem. 2010.

ROHDEN, Luiz. **O poder da linguagem**: a *Arte Retórica* de Aristóteles. 2. ed. rev. ampl. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSENFELD, Anatol. **O teatro épico**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1985.

RUBEN, Victoria R. Estilo, Historiografia e Linguagem: O estilo sobre o estilo. **Cadernos de História e Filosofia da Ciência**. Série 3, v. 5, n. Especial, p. 103-144, jan./dez. 1995.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. São Paulo: FAPESP: Annablume, 1998.

SALLES, Cecília Almeida. **Crítica genética**: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística. 3. ed. revista. São Paulo: EDUC, 2008.

SALLES, Cecília Almeida. Da Crítica Genética à Crítica de Processo: uma linha de pesquisa em expansão. **Signum: Estudos da Linguagem**. Londrina, n. 20/2, p.41-52, ago. 2017.

SÉRIOT, Patrick. Voloshinov e a filosofia da linguagem. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SILVA, Márcio Renato Pinheiro da. Estilo & história: a poesia moderna em Roland Barthes. **Revista Alere**. Ano 09, v. 14, n. 2, p. 59-83, dez. 2016.

SILVA, Sueli Pinheiro da. Estilo e estilística em Bakhtin e Volóchinov: perspectivas em diálogo. **Linha D'Água (Online)**. São Paulo, v. 33, n. 3, p. 79-103, set./dez. 2020. Disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/173212/165151> >. Acesso em 27 de janeiro de 2021.

SILVA NETO, Antonio Cilírio; FOSSILE, Dieysa Kanyela; HERÊNIO, Kerlly Karine Pereira. A metáfora no livro didático do Ensino Médio: um estudo feito a partir dos manuais aprovados pelo PNLD 2014. **Fórum linguístico**. Florianópolis, v. 12, n. 3, p. 771-785, jul./set. 2015.

SIMÕES DIAS, José. *Theoria da Composição Litteraria*. Livraria Clássica Editora: Lisboa, 1910.

SIPRIANO, Benedita França; GONÇALVES, João Batista Costa. A difusão do pensamento bakhtiniano no Ocidente: uma leitura dos contextos de recepção no Brasil. **Eutomia**. Recife, v. 21, n. 1, p. 120-143, jul. 2018.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: Toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOBRAL, Adail. Estética da criação verbal. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2016, p. 167-187.

SOUZA, Graciete da Silva de. **Língua Portuguesa no ensino médio**: o texto como ponto de partida (?). 2017. 162f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

SPITZER, Leo. **Linguística e Historia Literaria**. Editorial Gredos: Madrid, 1955.

STREET, Brian V. **Literacy in Theory and Praticce**. New York: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian V. What's "new" in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Praticce. **Current Issues in Comparative Education**, vol. 5, n. 2. Columbia: Teachers College, Columbia University, 2003, p. 77-91.

STREET, Brian V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. Tradução de Karin Quast. **Caderno Cedes**. Campinas, SP, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan./abr. 2013. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v33n89/a04v33n89.pdf> >. Acesso em 30 de março de 2021.

SWALES, John M. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. Conselho Universitário. **Resolução nº 03/2020, de 19 de março de 2020.** Estabelece medidas temporárias de prevenção em razão da propagação da doença relacionada ao novo coronavírus (COVID-19), classificada como pandemia pela Organização Mundial de Saúde, e altera as condições de desenvolvimento das atividades acadêmicas e administrativas no âmbito da Uesb. Vitória da Conquista: Conselho Universitário, 2020. Disponível em: <<http://www.uesb.br/wp-content/uploads/2020/03/Resolu%C3%A7%C3%A3o-Consu-03-2020-Medidas-Preventivas-Corona-v%C3%ADrus.pdf>>. Acesso em 28 de abril de 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 22/2020, de 04 de setembro de 2020.** Regulamenta, em caráter excepcional, a adoção de atividades pedagógicas não presenciais (Ensino Remoto Emergencial-ERE), no ensino de graduação da Uesb, durante o período da pandemia decorrente da doença relacionada ao novo coronavírus (Covid-19), e estabelece procedimentos para retomada dos calendários acadêmicos suspensos pelas Resoluções Consu nº 03 e 04/2020. Vitória da Conquista: Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2020. Disponível em: <http://www.uesb.br/wp-content/uploads/2020/09/Resolucao-Consepe-22-2020-Regulamento_do_ERE_na_Graduacao.pdf>. Acesso em 28 de abril de 2021.

VELOSO, Rafaela. As três ondas da sociolinguística e um estudo em comunidades de práticas. In: XVII Congresso Internacional Asociación de Lingüística Y Filología de América Latina (ALFAL), 2014, João Pessoa. **Anais.** João Pessoa: Associação de Linguística e Filologia da América Latina (ALFAL), 2014, p. 1740-1749.

VIEIRA, Francisco Eduardo; FARACO, Carlos Alberto. A escrita na universidade. In: VIEIRA, Francisco Eduardo; FARACO, Carlos Alberto. **Escrever na universidade:** fundamentos. São Paulo: Parábola Editorial, 2019, p. 89-113.

VOLÓCHINOV, Valentin. A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica. In: VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia:** ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1926], p. 109-146.

VOLÓCHINOV, Valentin. Sobre as fronteiras entre a poética e a linguística. In: VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia:** ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019a [1930], p. 183-233.

VOLÓCHINOV, Valentin. Estilística do discurso literário I: O que é a linguagem/língua? In: VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia:** ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019b [1930], p. 234-265.

VOLÓCHINOV, Valentin. Estilística do discurso literário II: A construção do enunciado. In: VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia:** ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019c [1930], p. 266-305.

VOLÓCHINOV, Valentin. Estilística do discurso literário III: A palavra e sua função social. In: VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia:** ensaios, artigos,

resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019d [1930], p. 306-336.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018 [1929].

VOSSLER, Karl. **Filosofía del lenguaje.** Editorial Losada. S. A.: Buenos Aires, 1943.

WELLET, René; WARREN, Austin. **Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários.** Tradução de Laís Carlos Borges; Revisão da tradução Silvana Vieira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

APÊNDICE

APÊNDICE A – TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE Conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

Prezado (a) aluno (a),

Eu sou Anne Carolline Dias Rocha Prado e, juntamente com a professora dra. Márcia Helena de Melo Pereira, estou realizando a pesquisa “**A RELAÇÃO ENTRE ESTILO E GÊNERO NA ESCRITA INDIVIDUAL E NA ESCRITA CONJUNTA: ESTILOS EM INTERSECÇÃO**”, cujo objetivo é investigar o processo de construção de textos escritos por estudantes universitários, com vistas a identificar marcas de um estilo individual, tanto em produções individuais quanto em produções realizadas em dupla.

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) desta pesquisa sem ter nenhum custo e sem receber qualquer vantagem financeira. Todas as suas dúvidas em relação a este estudo serão esclarecidas e você estará livre para participar ou recusar-se a participar. A qualquer momento, você poderá retirar o consentimento ou interromper sua participação nesta pesquisa. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido (a) pelas pesquisadoras, que tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada, e você não será identificado em nenhuma publicação. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas ou ressarcidas pelas pesquisadoras.

A sua participação nesse estudo se dará em algumas etapas, nas quais você produzirá resenhas e resumos acadêmicos, individualmente e em dupla, e será entrevistado a respeito da produção desses textos. Na primeira etapa, você produzirá uma resenha acadêmica individualmente, utilizando, para isso, o computador de uma das pesquisadoras; suas ações no computador serão registradas pelo programa *Open Broadcaster Software (OBS Studio)*, que oferece o recurso de

gravação de tela do dispositivo em tempo real; ainda nesse momento, você será filmado por um aparelho de celular, e deverá verbalizar as ideias que forem surgindo no decorrer da escrita do texto. Depois da produção textual, você será convidado a nos dar uma entrevista, alguns dias depois, respondendo algumas perguntas pertinentes ao texto que produziu; essa entrevista será gravada em áudio. Na etapa seguinte, você novamente produzirá uma resenha acadêmica, mas, dessa vez, em dupla. Em seguida, você será, mais uma vez, convidado a responder, juntamente com sua dupla, algumas perguntas sobre o texto que produziram. Assim como na primeira etapa, sua produção será registrada pelo OBS *Studio*, e você será gravado durante a produção textual e durante a entrevista. A terceira e a quarta etapas da sua participação nessa pesquisa seguirão os moldes das duas primeiras, entretanto, você deverá produzir resumos acadêmicos.

RISCOS: Este estudo apresenta risco mínimo. Caso você sinta algum desconforto em participar da pesquisa, poderá deixar de participar a qualquer momento. Apesar disso, você tem assegurado o direito à compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Durante a análise dos dados, os nomes pessoais dos participantes serão preservados e substituídos por nomes fictícios. Nenhuma informação será divulgada fora do âmbito da pesquisa. **NENHUMA** informação confidencial sobre os indivíduos será divulgada.

BENEFÍCIOS: A partir deste estudo, será possível verificar, primeiro, que escrever não é um dom especial, e que a produção textual não é fruto de uma inspiração repentina; segundo, que, através da análise das operações que os sujeitos realizam durante o processamento textual, pode-se compreender com mais detalhes a relação que os escreventes mantêm com o texto, com o gênero e com o discurso que os envolvem e, dessa forma, identificar com mais precisão a existência de marcas de estilo nos textos, sobretudo naqueles produzidos em dupla. Além disso, uma vez que as produções serão feitas em ambiente universitário, será possível, a partir da descrição da atividade de produção, observar o letramento acadêmico dos sujeitos escreventes e identificar as dificuldades de estudantes universitários no processo de construção de textos de gêneros frequentemente solicitados. Portanto, este estudo contribuirá para o crescente e incessante processo de constituição e maturação da pesquisa científica brasileira, na área de Linguística.

Este **Termo de Consentimento livre e Esclarecido – TCLE** encontra-se impresso em duas vias originais de mesmo teor; uma delas será arquivada pelos pesquisadores responsáveis e a

outra será entregue a você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com os pesquisadores por um período de 05 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Atendendo a Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, sua identidade será tratada com sigilo profissional, como já foi aqui mencionado, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e posso modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Vitória da Conquista, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisador(a) Responsável: Anne Carolline Dias Rocha Prado

Endereço: Rua Xavantes, 06 – Patagônia. Vitória da Conquista. CEP 45065-305

Fone: (77) 98831-3717 / E-mail: annerochaprado@gmail.com

CEP/UESB- Comitê de Ética em Pesquisa

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9600 (ramal 9727) / E-mail: cepjq@uesb.edu.br