

© Editora UFLA 2022 by Ronei Ximenes Martins (Organizador).

Este livro é de uso livre e gratuito e pode ser copiado na íntegra ou em partes, desde que se cite a fonte.

Qualquer dúvida ou informações, entre em contato conosco pelo e-mail: editora@editora.ufla.br

O conteúdo desta obra, além de autorizações relacionadas à permissão de uso de imagens e/ou textos de outro(s) autor(es), é de inteira responsabilidade do(s) autor(es) e/ou organizador(es).

Direitos de publicação reservados à Editora UFLA.

Impresso no Brasil - ISBN: 978-65-86561-25-8

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

Reitor: João Chrysostomo de Resende Júnior

Vice-Reitor: Valter Carvalho de Andrade Júnior

Pró-Reitor de Pesquisa: Luciano José Pereira

CONSELHO EDITORIAL

Flávio Monteiro de Oliveira (Presidente), Patrícia Carvalho de Moraes (Vice-Presidente), Andréia da Silva Coutinho, Angélica Souza da Mata, Camila Souza de Oliveira Guimarães, Erick Darlison Batista, Fernanda Gomes e Souza Borges, Giancarla Aparecida Botelho Santos, Giovanna Rodrigues Cabral, Graziane Sales Teodoro, Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Lucas Rezende Gomide, Maria das Graças Cardoso, Patrícia Aparecida Ferreira, Roney Alves da Rocha, Rony Antônio Ferreira, Zuy Maria Magriotis.

EXPEDIENTE EDITORA UFLA

Flávio Monteiro de Oliveira (Diretor)

Alice de Fátima Vilela

Damiana Joana Geraldo Souza

Késia Portela de Assis

Marco Aurélio Costa Santiago

Patrícia Carvalho de Moraes (Vice-Diretora)

Renata de Lima Rezende

Vítor Lúcio da Silva Naves

Walquíria Pinheiro Lima Bello

Revisão de português: Mídia revisões - Aline Fernandes Melo

Revisão de referência: Isabel Cristina de Oliveira - Bibliotecária: Júlia de Fátima Emilioreli Giarola

Imagem da Capa: Nuvem frequencial de termos gerada com o aplicativo <http://www.wordclouds.com>, a partir dos textos do livro. Criação do organizador da obra.

Ficha catalográfica elaborada pelo Setor de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA

Metodologia de pesquisa científica : reflexões e experiências investigativas na educação / organizador: Ronei Ximenes Martins. – Lavras : Ed. UFLA, 2022.
281 p. :il.

Bibliografia.

ISBN 978-65-86561-25-8

1. Pesquisa qualitativa. 2. Educação. 3. Formação de professores. I. Martins, Ronei Ximenes. II. Universidade Federal de Lavras.

CDD – 001.42

Ficha elaborada por Eduardo César Borges (CRB 6/2832)



EDITORA UFLA

Campus Universitário da UFLA, Andar Térreo do Centro de Eventos, Cx. Postal 3037,

CEP 37200-900 - Lavras/MG, Tel: (35) 3829-1532 - (35) 3829-1551

E-mail: editora@ufla.br, Homepage: www.editora.ufla.br



DEDICATÓRIA

Quando iniciamos a elaboração desta obra, nem em pesadelos seria possível imaginar o que se sucederia em 2020 e 2021. Enquanto escrevíamos os capítulos, revisávamos e editorávamos a versão final confinados em nossas casas, milhões de pessoas adoeceram de COVID-19 e, somente no Brasil, 610 mil perderam a vida enquanto o livro foi escrito e revisado. Em meio a tanta tristeza e medo, mantivemos nossa esperança e a convicção de que somente a pesquisa científica e o conhecimento especialista produzido nas universidades e centros científicos do mundo poderiam salvar a humanidade da pandemia. O que nos aconteceu em 2020-2021 já entrou para os fatos relevantes da nossa história e deve ser alerta de que é preciso manter e ampliar o investimento na ciência e na educação como fatores essenciais de proteção da vida e dos valores relevantes da humanidade.

Este livro é dedicado a todas as pessoas que trabalharam incansavelmente para a produção dos conhecimentos científicos imprescindíveis à superação dos efeitos perversos da pandemia de COVID-19.

Também é dedicado a todas as vítimas desta catástrofe que já ceifou milhões de vidas, muitas dessas mortes evitáveis não fosse o negacionismo, a ignorância, a ganância, o egocentrismo e a perversão que, infelizmente, ainda dominam milhões de mentes e corações.

Que, no final, a ciência e a ética triunfem! Não faz sentido produzir conhecimento se ele não nos torna pessoas melhores, sociedades mais justas/inclusivas e o nosso planeta ambientalmente sustentável/preservado para as próximas gerações.



APRESENTAÇÃO

Em 2015 fui convidado a elaborar um livro sobre Metodologia de Pesquisa para um curso de especialização em Educação Ambiental, área interdisciplinar com atuação simultânea em torno do ambiental e do educacional. Contando com a colaboração de vários colegas professores e pesquisadores, organizei a obra intitulada: Metodologia de Pesquisa: Guia Prático com ênfase em Educação Ambiental. Além de atender aos estudantes da especialização, houve grande aceitação por parte dos estudantes de graduação e pós-graduação stricto sensu na área de educação. Existem indicações para acesso à versão e-book em vários sites e redes sociais. O livro esteve entre os 100 produtos mais acessados no repositório institucional da UFLA, no ano de 2016.

A edição impressa esgotou rapidamente e, desde então, tenho recebido muitas solicitações para a publicação de versão atualizada e aprimorada. A partir dessa demanda e contando, mais uma vez, com o trabalho colaborativo dos colegas professores e pesquisadores que compõem comigo a autoria dessa obra, lançamo-nos ao desafio de elaborar uma “nova versão” da obra, contudo, desta vez direcionada para delineamentos destinados às investigações no campo científico da educação. Por ser nova edição do livro originalmente elaborado em 2015, alguns capítulos de minha autoria, ou partes deles, foram republicados nesta reedição, com aprimoramentos e atualizações. Nestes casos, inseri nota de rodapé informando que se trata de reutilização de trechos originalmente contidos na primeira edição.

O objetivo principal desta nova versão consiste em oferecer subsídios aos estudantes de graduação e de pós-graduação para a concepção, delineamento e o desenvolvimento de processos de pesquisa que gerem conhecimento cientificamente e socialmente relevantes. Sabemos que existe abundância de temas para pesquisa e muitos problemas a serem investigados, mas a experiência com orientação de graduandos e pós-graduandos nos mostra que a maior dificuldade do pesquisador em formação é a compreensão profunda de como organizar e aplicar a metodologia de investigação com criatividade e rigor suficientes para gerar conhecimento novo com sólidas evidências de validade. Além disso, realizar uma investigação que cumpra a função social de enriquecer não só o que se sabe, mas principalmente o que se faz nessa área.

Para não fugir ao nosso objetivo principal, procuramos desenvolver os capítulos tendo como base seu caráter aplicado dos conhecimentos conceituais a respeito da produção de conhecimentos científicos, mesclando a linguagem formal da comunicação científica com diálogos sobre as formas de se investigar, sob abordagens qualitativa



e quantitativa, os problemas da área da educação. Procuramos trazer para ele a experiência adquirida na atuação como pesquisadores, além da aprendizagem obtida nas interações com os estudantes da disciplina Metodologia de Pesquisa, que leciono na graduação e pós-graduação.

O livro foi organizado em quatro partes. Na primeira, exploramos as formas de construção de conhecimento e os conceitos relacionados à pesquisa em educação. Na segunda parte, reunimos diferentes abordagens e delineamentos para processos de pesquisa, incluindo diferentes tipos de pesquisa de campo e bibliográfica, buscando destacar as especificidades e os caminhos de cada delineamento típico, bem como diferentes formas de obtenção de dados. Já na terceira parte foram reunidas orientações relevantes sobre processos de análise de dados, visto ser etapa crucial para o desfecho dos processos de investigação. Por fim, tem-se a quarta divisão, na qual são apresentadas orientações sobre a produção da escrita acadêmica e a elaboração de relatórios de pesquisa, observando-se as regras da comunicação científica.

A organização em 4 partes, cada qual subdividida em capítulos, visa criar uma trilha básica de estudo, de igual modo possibilitar uma leitura não linear, pela qual se viabilize a compreensão dos conceitos e suas aplicações. Portanto, você pode, a partir do sumário, por iniciativa própria ou por indicação de seu mentor de pesquisa, ir direto aos capítulos que considera serem mais aderentes ao seu estilo e objetivo como pesquisador. Qualquer que seja sua escolha para trilhar a leitura dos capítulos, sugiro que não deixe de ler os três iniciais, pois apresentam conceitos e reflexões básicas sobre a organização de um processo de pesquisa.

Ensinar metodologia de pesquisa consiste num grande desafio. Apesar da complexidade do tema, que envolve muita informação, procuramos inserir neste livro o conteúdo essencial para a compreensão dos processos de pesquisa, com efeito, discorrendo a respeito de saberes relevantes para o desenvolvimento dos trabalhos solicitados na conclusão dos cursos de graduação de pós-graduação na área de educação.

Por fim, destaco que foram indicadas diversas leituras complementares e materiais adicionais que serão úteis na complementação e no aprofundamento dos seus estudos sobre metodologia de pesquisa. Agradeço aos meus colegas que escreveram capítulos e contribuíram imensamente para tornar esta edição possível, e a você, leitor, pela oportunidade de trabalharmos em conjunto, ensinando e aprendendo a pesquisar.

Boa leitura!

Ronei Ximenes Martins



SUMÁRIO

Parte 1 - Bases conceituais	11
Capítulo 1 - Aspectos teóricos e interesses da produção de conhecimento	12
1.1 <i>Introdução</i>	12
1.2 <i>Conhecimento científico e conhecimento filosófico</i>	13
1.3 <i>Fundamentos para a pesquisa em educação</i>	16
1.4 <i>Teoria tradicional e teoria crítica: pressupostos epistemológicos</i>	19
1.5 <i>Pesquisa, conhecimento e interesse</i>	25
<i>Referências</i>	27
Capítulo 2 - O processo de pesquisa em educação	28
2.1 <i>Introdução</i>	28
2.2 <i>Abordagens de Pesquisa em Educação</i>	31
2.3 <i>Abordagem Quantitativa</i>	33
2.4 <i>Abordagem Qualitativa</i>	38
<i>Referências</i>	42
Capítulo 3 - Planejamento de pesquisa	44
3.1 <i>Introdução</i>	44
3.2 <i>O Problema de Pesquisa</i>	46
3.3 <i>Justificativa para a realização da pesquisa</i>	48
3.4 <i>Objetivos de Pesquisa</i>	49
3.5 <i>Percurso Metodológico da Pesquisa</i>	51
3.6 <i>Pesquisa bibliográfica e/ou documental</i>	52
3.7 <i>A Observação científica de fenômenos</i>	54
3.8 <i>Breve orientação sobre entrevistas</i>	57
3.9 <i>Análise e interpretação dos dados coletados</i>	60
3.10 <i>Cronograma de execução e recursos necessários para a pesquisa</i>	62
<i>Referências</i>	64
Capítulo 4 - No lapidar das palavras: a entrevista como processo de interação e dialogicidade	66
4.1 <i>Introdução</i>	66
4.2 <i>A entrevista como processo de interação</i>	67
4.3 <i>Entrevista: um instrumento de obtenção de dados</i>	70
4.4 <i>Estruturação das entrevistas</i>	72
4.5 <i>Aplicação da entrevista</i>	75
4.6 <i>Vantagens e desvantagens da entrevista</i>	78
4.7 <i>Entrevistas em grupo</i>	79
4.8 <i>Grupos focais</i>	80



4.9 Considerações finais	82
Referências	83
Parte 2 - Delineamentos de pesquisa	85
Capítulo 5 - Introdução a delineamentos de pesquisas em educação	86
5.1 Introdução	86
5.2 Pesquisa-ação	86
5.3 Pesquisa participante	87
5.4 Estudos de casos	87
Referências	89
Capítulo 6 - Delineamentos dos tipos Survey e Estudo de caso	90
6.1 Introdução	90
6.2 O Survey	91
6.3 Quem conta um caso utiliza a metodologia estudo de caso?	96
6.4 Etapas para o desenvolvimento do estudo de caso	99
6.5 Combinação do estudo de caso e survey	102
6.6 Cenário para elaboração de uma pesquisa envolvendo o método Survey e o estudo de caso	103
6.7 Considerações	104
Referências	105
Capítulo 7 - Revisão sistemática como delineamento de pesquisa	107
7.1 Introdução	107
7.2 Etapas da revisão sistemática	108
7.3 Objetivo da Revisão sistemática	108
7.4 Critérios de elegibilidade: inclusão e exclusão	109
7.5 Delineamento de pesquisa dos artigos a serem recuperados	110
7.6 Estudos de Revisão de artigos Quantitativos	110
7.7 Estudos de Revisão de pesquisas qualitativas	111
7.8 Estudos de Revisão de artigos Mistos	113
7.9 Estudos de Revisão de artigos Qualitativos e Quantitativos	115
7.10 Considerações finais sobre as revisões sistemáticas	122
Referências	123
Capítulo 8 - Sobre os desafios das pesquisas históricas: urdiduras de um caminho em construção	125
8.1 Preâmbulo	125
8.2 Por que pesquisamos a História da Educação?	126
8.3 Como pesquisamos a História da Educação?	130
8.4 No domínio da Educação: liames entre a Política e a Cultura	133



8.5 Considerações finais	139
Referências	140
Capítulo 9 - A História Oral e suas prerrogativas para as pesquisas históricas: duas experiências em perspectiva	143
9.1 Delineando a História Oral	143
9.2 Tipologias (ou gêneros) da História Oral	145
9.3 Interfaces entre Memória e História Oral	146
9.4 Primeiro Projeto - Por uma memória institucional: o decurso histórico do curso de Educação Física da UFLA	151
9.5 Segundo Projeto - Entre Memórias e Histórias: a trajetória de vinte anos da Editora UFLA	155
9.6 Considerações (circunstancialmente) Finais	159
Referências	160
Capítulo 10 - A netnografia na escola como metodologia de pesquisa	163
10.1 Introdução	163
10.2 Netnografia, etnografia e escola	164
10.3 A Netnografia ética	168
10.4 A netnografia e suas aplicações na escola	171
10.5 O quanti e o quali	172
10.6 Os instrumentos de coleta	173
10.7 Considerações finais	177
Referências	179
Capítulo 11 - “Eu fico com a pureza das respostas das crianças... É a vida, é bonita e é bonita”: pesquisar-poetizando com as culturas da infância	182
11.1 O reverso científico com as culturas da infância	182
11.2 Pesquisar-poetizando com as culturas da infância	187
11.3 Considerações finais	196
Referências	199
Parte 3: Análise de dados	203
Capítulo 12 - A teoria da atividade como instrumental analítico	204
12.1 Introdução	204
12.2 Conceito de atividade e as três gerações da Teoria da Atividade	205
12.3 A Teoria da Atividade como princípio analítico das pesquisas sobre atividade humana	210
12.4 Considerações finais acerca da teoria da atividade	216
Referências	216



Capítulo 13 - A análise de conteúdo como uma metodologia de análise de dados para pesquisa com Surdas e Surdos	219
13.1 <i>Introdução</i>	219
13.2 <i>A Surdez</i>	220
13.3 <i>Uma pesquisa com participantes Surdas e Surdos</i>	221
13.4 <i>Obtenção e análise de dados visuais</i>	222
Referências	234
Capítulo 14 - A análise de conteúdo em estudos de organizações educacionais	236
14.1 <i>Introdução</i>	236
14.2 <i>A Análise de Conteúdo</i>	237
14.3 <i>As Etapas da Análise de Conteúdo</i>	238
14.4 <i>As Técnicas da Análise de Conteúdo</i>	239
14.5 <i>A Análise de Conteúdo em Estudos Organizacionais</i>	241
14.6 <i>Considerações finais sobre a aplicação da análise de conteúdo</i>	242
Referências	242
Capítulo 15 - Exemplo de uso de aplicativo para análise de conteúdo em pesquisa qualitativa exploratória	243
15.1 <i>Introdução</i>	243
15.2 <i>O contexto da investigação</i>	244
15.3 <i>O aplicativo TextSTAT</i>	245
15.4 <i>Exemplificando o percurso da análise de dados</i>	250
15.5 <i>Algumas considerações sobre o processo de análise</i>	253
Referências	253
Parte 4 - Comunicação Científica	255
<i>Orientações sobre os relatórios de pesquisa</i>	256
Referências	258
Capítulo 16 - A escrita acadêmica no percurso de formação do pesquisador-escriptor: “que é que eu posso escrever?”	259
16.1 <i>Começar a escrita...</i>	259
16.2 <i>“O que é escrever?” A escrita como prática que envolve outras ações</i>	261
16.3 <i>A escrita acadêmica como processo enunciativo-discursivo: “quem escreve, escreve algo a alguém...”</i>	264
16.4 <i>“Como posso escrever?” Rompendo os desafios da escrita acadêmica</i>	268
16.5 <i>Finalizando a escrita</i>	271
Referências	272
Sobre os Autores	275



Capítulo 16

A escrita acadêmica no percurso de formação do pesquisador-escritor: “que é que eu posso escrever?”

Ilsa do Carmo Vieira Goulart

16.1 Começar a escrita...

*Meu Deus do céu, não tenho nada a dizer. O som de minha máquina é macio
Que é que eu posso escrever? Como recomençar a anotar frases?
A palavra é o meu meio de comunicação. Eu só poderia amá-la.
Eu jogo com elas como se lançam dados: acaso e fatalidade.
A palavra é tão forte que atravessa a barreira do som.
Cada palavra é uma ideia. Cada palavra materializa o espírito.
Quanto mais palavras eu conheço,
mais sou capaz de pensar o meu sentimento.
Clarice Lispector (1998)*

Após uma discussão sobre as possibilidades de realização de uma pesquisa qualitativa em educação, conforme assinado nos capítulos anteriores, o pesquisador depara-se com um dos grandes desafios da pesquisa acadêmica: o registro da ação investigativa concretizada pelo ato de escrever.

Mas, o que dizer, ou melhor, o que se pode escrever sobre a escrita acadêmica? De que forma é possível verbalizar a respeito das façanhas propulsoras que as palavras escritas denotam quando seladas sob uma página? Ou ainda, em interlocução com versos da epígrafe de Clarice Lispector, como exprimir a inquietação mais pulsante: “Que é que eu posso escrever? Como recomençar a anotar as frases?”. A inserção na dinamicidade da ação investigativa coloca o pesquisador frente a essas, e outras tantas, provocações decorrentes da nebulosidade da produção de textos acadêmico-científicos.

A pesquisa se constitui num ato de aproximação, apropriação e articulação das palavras escritas, seja no compilar da fachada do referencial teórico disponibilizado,



ao congregar das produções acadêmicas que problematizam o tema estudado, seja na organização dos dados coletados, seja no registro dos procedimentos metodológicos, o pesquisador depara-se com a arte desafiante da descrição e da argumentação para dar inteligibilidade ao ato investigativo por meio da produção textual. Momento em que o pesquisador passa a atuar como escritor e trabalha afincado em uma ação engenhosa, em um fazer desafiante dessa prática socialmente construída que é a escrita. Esta experiência com escrita caracterizará o percurso de um pesquisador-escritor.

Desse modo, a escrita como prática social, segundo Certeau (2007) é compreendida como trabalho, dado o aspecto de ser uma ação construída culturalmente pela necessidade de registro, de memória e de relações sociais, o que requer esforço e empenho do escrevente, demanda um dispêndio de tempo, um investimento intelectual para ser apreendida e articulada de modo a expressar o que se pretende e fazer-se compreender pelo outro.

Para isso, o escritor precisa romper limites demarcados pela insegurança da redação inicial, segundo Certeau (2007, p. 225), deve-se conhecer e enfrentar três elementos decisivos: primeiro seria o drama da página em branco, esse espaço próprio em que a produção escrita se efetiva, onde este sujeito fala, ou melhor, onde se expressa utilizando-se da escrita, pois trata-se “[...] de um lugar desenfeitiçado das ambiguidades do mundo. Estabelece o afastamento e a distância de um sujeito à sua área de atividades”.

As experiências formativas e a bagagem de conhecimentos que carregam constituem-se em vozes de um espaço que refletirá na produção escrita, visto que, conforme descreve Bakhtin e Volochinov (2006, p. 187) “[...] essa impressão viva produzida por vozes ouvidas como em sonho só pode ser diretamente transmitida sob a forma de discurso indireto livre. É a forma por excelência do imaginário”. Trata-se de uma percepção de que a escrita se concebe a partir de quem escreve, ou seja, de um sujeito que tem suas próprias características e habilidades, que tem uma determinada formação e experiência cultural que o torna único, e do lugar de onde se escreve, das vivências e dos conhecimentos que nos constituem enquanto sujeitos socioculturais.

O segundo elemento corresponde ao texto que, para Certeau (2007, p. 225), refere-se ao material linguístico, que requer um método explicável para se produzir com coerência e coesão textual ao pronunciar, ou melhor, registrar por escrito as palavras, o que solicita uma série de operações articuladas e é esse movimento que Certeau (2007) considera ser o ato de escrever. Diz respeito ao texto formalizado, à sistematização das ideias e conceitos, à tematização escolhida ou à apresentação dos dados, em suma, refere-se à estruturação textual, ao como se escreve.



O terceiro elemento compreende uma ação ampliada do ato de escrever, que Certeau (2007, p. 226) denomina de “jogo escriturístico”, por corresponder a uma produção inserida em um sistema social, marcado pela formalização, “tem como sentido remeter à realidade de que se distinguiu em vista de mudá-la. Tem como alvo a eficácia social. Atua sobre sua exterioridade”. A realidade social configura-se como uma das características da escrita acadêmica, pelo fato de não se constituir em uma produção para si mesma, mas para a sociedade, para a publicização do ato investigativo, ou seja, ao ser compartilhada abre espaço para que outros pesquisadores possam compreender e agir sobre sua exterioridade, sobre aquilo que a pesquisa concretiza. Todo ato de pesquisa tende a ser divulgado, ou seja, demanda o compartilhar dos resultados obtidos com a comunidade, considerando a quem se destina o que se escreve.

Nessa perspectiva, o presente texto tem por finalidade discorrer a respeito de algumas das características que envolvem o contexto de produção de uma escrita acadêmica, com o propósito de oferecer aos pesquisadores iniciantes um bussolar para desbravarem os caminhos sinuosos da página em branco.

Utilizando dos recursos da metalinguagem, pretende-se descrever alguns desafios ou provocações que o escrevente enfrenta, considerando a ação escritora como espaço de gerenciamento do material de produção, como registro da ação investigativa, como diálogo com as produções acadêmicas referentes à temática, como forma de expressão argumentativa e de singularidade do pesquisador.

Assim, frente ao desafio de escrever sobre o ato de escrita, entende-se que, por ser um gênero textual que possui uma estrutura própria, um modo específico de organização, de apresentação das ideias que é direcionado por normatizações, que demanda um aprendizado específico, um tempo para a apropriação das características composicionais e estilísticas que configuram a produção textual acadêmica.

16.2 “O que é escrever?” A escrita como prática que envolve outras ações

Ao trazer para o plano de reflexão a escrita acadêmica, compreende-se que o fluxo da produtividade decorre de um movimento dinâmico, ativo e interativo. Destaca-se que o desafio inicial para o escrevente está em reconhecer a escrita não como uma atividade única em si mesma, mas como uma somatória de outras ações que emergem da relação íntima que se estabelece entre o escritor e a escrita, em que o ser, o saber e o proceder integram-se para a articulação das palavras.



Em um estudo anterior, produzido a partir de excertos de poemas e prosas, que versam sobre a escrita, Goulart (2016) toma-os como indícios para discorrer sobre a relação entre o escritor e o ato de escrever. Tal estudo possibilitou a classificação de uma relação demarcada por ações dialógicas caracterizadas por representações, identificadas como uma relação de “complementariedade”, em que a escrita se configura como uma atividade que completa o escritor, torna-se parte daquele que escreve; como uma relação de enamoramento, numa ação de sedução do escritor ao ato de escrever. Tal ação possibilita a proximidade e a afetividade com o outro – o leitor – e consigo mesmo, por encontrar nas palavras escritas a expressividade, por vezes, de uma relação de conflitos e embates, em que a ação desafiante de escrever passa a ser objeto de atração, numa incansável procura do escritor para satisfazer sua necessidade de expressão. De modo que escrever ajuda-o a ir além de si mesmo, a superar os limites da sua expressividade e criatividade. (GOULART, 2016).

Conforme assegura Goulart (2016) a ação escritora, longe de ser caracterizada pela calma, passividade ou linearidade, mostra-se, por vezes, demarcada por tensões, por sentimentos ambíguos de contentamento e descontentamento, de consternação e prazer, de fluidicidade e truncamentos, de complementariedade e incompletude.

Na escrita acadêmica pode-se considerar o ato decorrente da aproximação entre pesquisador e pesquisa, como uma ação demarcada por uma congruência de interesses, de intenções, de preceitos e que pode ser denominada a partir de uma relação favorável de identificação. A ação escritora de um pesquisador está abalizada por transições decorrentes de uma alternância entre ser o sujeito e o predicado da ação investigativa, ou seja, uma mobilidade do ato de pesquisar, na execução de procedimentos metodológicos e dos resultados obtidos a partir da coleta de dados, momento em que “[...] ocorre uma troca de papéis, uma oscilação ora de um sujeito operante e um objeto receptor, ora de um sujeito receptor e um objeto operante” (GOULART, 2009, p. 4). Isso acontece pelo fato de o pesquisador-escritor constituir-se na atuação de várias ações reflexivas de um sujeito que atua com e sobre a própria escrita, torna-se pesquisador de palavras e de expressões mais adequadas ou oportunas para concretizar a ideia. Atua com e sobre a palavra, pois refaz-se num jogo como agente da ação, que ao mesmo tempo que produz, adquire outros conhecimentos pela atividade de escrever.

Tal movimento decorre de uma troca entre a pesquisa e o pesquisador, entre o que se escreve e quem escreve, “parece que o tanto que se doa, seja talvez o tanto que se receba” (GOULART, 2009, p. 4). Nessa permuta percebe-se inscrito uma ação de



reversibilidade, que compreende um pesquisador que busca o conhecimento do seu objeto por meio de ações perceptivas. A pesquisa que permite, que possibilita ao seu executor constantes ações reflexivas, possibilita mudanças, alterações e transformações constantes no pesquisador, tanto no ato de execução da pesquisa quanto no ato da escrita do texto.

Ações reflexivas que demandam do pesquisador-escritor um trabalho intelectual, um esforço cognitivo de ir e vir no próprio texto. Um trabalho exaustivo, que advém, segundo Goulart (2009, p. 4), de um movimento em “ascendente espiral – formado de atos contínuos de (re)fazer, (re)tomar, (re)pensar, (re)estruturar, (re)escrever, (re)ler e (re)organizar”. Ações e atuações constantes de retomar a palavra escrita para reconfigurar ideias, a fim de dar a conhecer o que se pensa, o que se sabe e o que se idealiza sobre algo.

A escrita acadêmica torna-se um emaranhado de ações interligadas por uma aspiração única e constante de criar e de produzir. Outra ação que se desponta nesse complexo de atividade refere-se ao olhar investigativo. O modo como se percebe o objeto de estudo emoldura-se num olhar movido de particularidades, pois, na distinção de Veiga Neto (1996, p. 27), “[...] é o olhar que botamos sobre as coisas que, de certa maneira, as constitui. São os olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo”.

Nessa mesma direção, Cardoso (1997) expõe diferentes configurações a partir do ver e do olhar sobre o mundo. A visão supõe um mundo pleno, inteiro, que se eleva pela crença de sua totalidade e acabamento, que opera por uma soma e acúmulo, num plano horizontal. O olhar que vai além das superfícies planas e lisas, que se fixa na descontinuidade, que escava nas sinuosidades, que procura nas frestas instáveis e deslizantes deste mundo de interrogações um mote para a escrita. O olhar de um pesquisador-escritor sobre seu objeto de estudo refina o ato investigativo.

Assim, o que seria a pesquisa se não a própria manifestação da ação reveladora de um olhar investigativo, que impera por sua criatividade, por sua seletividade e torna possível o conhecimento do outro e de si mesmo?

Diante de tamanha complexidade que contorna o mundo de uma pesquisa acadêmica, a única credibilidade a que se apoia um pesquisador-escritor é a necessidade de continuar com a escrita. Apoia-se na persistência ao prosseguir com o registro escrito para atingir seu objetivo, mesmo sem obter todas as respostas que lhe cabem, enfrentando as dificuldades reservadas pelo tempo, bem como, pelas demoras de um



tecer de investimentos para se configurar a produção escrita, a partir de estudos, de cuidados com a composição do referencial teórico, dos dados científicos, da articulação linguística e normativa para demarcar as impressões ou ponderações realizadas.

16.3 A escrita acadêmica como processo enunciativo-discursivo: “quem escreve, escreve algo a alguém...”

Outro ato desafiante ao escrevente está na compreensão do texto como ação enunciativa-discursiva. Quem escreve, escreve algo a alguém. Quando a pesquisa se depara com palavras, ditas e publicadas, insere-se em uma relação dialógica marcada pela complexidade dos enunciados. O que se sabe é que as palavras se fazem presentes em todas as circunstâncias vivenciadas e experienciadas pelos sujeitos, pois, conforme descreve Bakhtin e Volochínov (2006, p. 35), “[...] o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana é a palavra”.

Desse modo, na produção acadêmica a articulação entre o ser, o pensar e o proceder se materializa em palavras escritas direcionadas a outrem. Essa ponte aérea entre a linguagem escrita e a imaginação, não deixa de sofrer turbulências, pelo fato de que “toda palavra dialoga com outras palavras”, nos esclarece Fiorin (2006, p. 19), por estar inserida numa rede dialógica constituída de outros enunciados.

Utilizar-se dos enunciados das publicações impressas, digitalizadas ou verbalizadas, como fonte e objeto concreto de pesquisa é considerar o que ou como essa escrita pode contribuir para que se compreenda as interrelações construídas a partir da própria linguagem, tanto por meio de palavras quanto em relação ao que dizem as palavras, ou seja, aos sentidos que produzem.

Nessa perspectiva, a palavra escrita pode ser entendida não apenas como a concretização de uma ideia isolada, mas como uma prática social que produz, que cria – textos repletos de imagens, conceitos, suposições, ações – a partir de uma determinada realidade, pensada e articulada pelo escritor. Assim, a produção acadêmica constitui-se na concretização de uma escrita que provoca ações, que problematiza situações, que congrega discussões teóricas, que movimenta ideias, que sugere práticas, que institui modos de uso ou modos de pensar sobre uma determinada realidade, entre outras tantas possibilidades. Isso tudo por conter uma escrita que se constitui de significados múltiplos, quando submetida à ação leitora das palavras, num processo de construção de sentidos decorrente da interação entre leitor-texto, pode sofrer alterações pela forma de compreensão.



Por isso, a primeira relação dialógica construída em um texto acadêmico é com o próprio pesquisador-escritor, pois se torna o principal leitor do texto produzido. O pesquisador-escritor realiza uma leitura constante do texto em construção, tecido a partir de uma escrita zelada por olhares atentos e integrados de leitores assíduos, tanto do orientado quanto do orientador.

O escrevente se depara com seu objeto de estudo, que está relacionado com os enunciados emitidos e construídos por pesquisadores, por professores ou estudantes, na delimitação de um assunto a ser discorrido, o que o direciona à reflexão teórica e metodológica da pesquisa. Cria-se, assim, um fio de argumentação, em que o desafio está em manter-se no foco de discussão temática proposto pela pesquisa, o que denomina Bakhtin e Volochínov (2006), de “tema da enunciação” e sua inserção no discurso prescrito.

Dito de outro modo, gerenciar o eixo temático numa escrita acadêmica, oportuniza um olhar para a expressão real de uma situação histórica da qual se originou a enunciação, entendendo tema da enunciação como algo substancial e concreto presente na linguagem “[...] tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. Isto é o que se entende por tema da enunciação” (Bakhtin e Volochínov, 2006, p. 132). Para os autores o tema é definido como um conjunto de significações interligadas, compreende um sistema de signos, complexo e dinâmico, que se altera em consequência das transformações sociais.

Assim, a produção escrita segue um percurso temático, apoiada nesta perspectiva de análise investigativa, em que a compreensão dos escritos se dará num movimento dinâmico, que ora se aproximará das palavras, de outros textos escritos e impressos ou digitalizados, ora do que dizem as palavras, isto é, de sua significação, definida por Bakhtin e Volochínov (2006) como o efeito da interação entre o pesquisador-escritor-leitor (re)produzido na e pela materialidade dos textos, sejam impressos ou digitalizados.

Desse modo, por meio de excertos e paráfrases, os comentários descritivos e argumentativos acerca da temática vão se incorporando, de modo a compor a malha textual da ação investigativa sobre a temática. Nesse sentido, torna-se impróprio ao pesquisador-escritor considerar a palavra longe de sua significação, o que colocará a produção escrita frente a uma rede discursiva delineada pela interação verbal.

O texto acadêmico vai se construindo em diálogo com outras produções acadêmicas, entrecruzando pensamentos e discussões carregados de complexidade gerados pela



contextualidade e pela intertextualidade das relações entre espaço e tempo, dito de outra forma, um diálogo construído na atualidade com concepções ou dados de pesquisas realizadas em um momento histórico e em uma localidade distintos, que foram um dia articuladas e expressas nos enunciados, ambas em contígua interdependência.

No enveredar-se pelo viés da enunciação, disposto na interação verbal e balizado por essa complexidade, a escrita acadêmica se deparará com diferentes aspectos ou elementos circunstanciais que implicarão, diretamente, em seu processo de elaboração ao trazer para a discussão os seguintes elementos emblemáticos da escrita: (1) a linguagem escrita”, como parte constitutiva do contexto social; (2) a pluralidade de significados que acompanha a palavra e (3) a singularidade da leitura de um pesquisador-escritor.

Considerar a linguagem escrita como parte constitutiva do contexto social, torna-se o primeiro fator implicativo para discorrer sobre o tema selecionado, ou seja, o escrevente precisa considerar o que se escreve. A escrita acadêmica compõe-se de um material linguístico de argumentação teórica e de descrição metodológica, a partir de um dado procedimento de análise investigativa. Este material linguístico compõe-se de palavras, expressões e modos de estruturação que o caracterizam como um texto acadêmico. Tais ações compreendem múltiplos fatores decorrentes e inerentes das conjunturas sociais nas quais estão envolvidos, visto que

sua significação é inseparável da situação concreta em que se realiza. Sua significação é diferente a cada vez, de acordo com a situação. Dessa maneira, o tema absorve, dissolve em si a significação, não lhe deixando a possibilidade de estabilizar-se e consolidar-se (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 133).

Para cada momento em que se utiliza uma dada palavra ou expressão linguística, o texto está sujeito às alternâncias de sentido de acordo com o contexto social e cultural em que está inserido. Nesse sentido, as palavras um dia escritas e publicadas em diferentes obras, que ostentam proposições, são tomadas como referencial teórico para outras investigações, o que requer um posicionamento de cautela investigativa frente à condição da impossibilidade de se consolidar, de determinar posições, percepções, ou mesmo de se determinar significados como veracidade única. Para evitar esse posicionamento engessado da pesquisa, o escrevente age com e pelas palavras no texto escrito, quando modaliza expressões, quando ameniza afirmações e quando omite determinações ou prescrições de ações ao leitor. Tendo em vista que a pesquisa não se resume em uma verdade absoluta, mas a um modo de ver e de problematizar uma realidade, observada em um determinado lugar e em um dado momento histórico.



Mesmo ao tecer justificativas e hipóteses, a partir do que dizem as palavras, seria imprudente não mencionar ou, ao menos, destacar as influências da contextualidade social e histórica em que as observações ocorreram. Se o ato de se aproximar das palavras é também, um ato de apropriação do seu significado, e se este significado está vinculado à realidade social que o sustenta, pode-se considerar que a compreensão dos enunciados, torna-se, neste ponto, uma vertente quase inatingível, por circular-se num campo efêmero e múltiplo dos sentidos das palavras, como esclarece Bakhtin e Volochínov (2006, p. 133, grifo do autor): “A multiplicidade das significações é o índice que faz de uma palavra uma palavra”.

O que coloca a escrita acadêmica frente ao segundo elemento desafiante para a realização da análise, que se refere à pluralidade de significados que acompanham as palavras. Bakhtin e Volochínov (2006) escreve sobre a pluralidade de significações como um fator constitutivo da palavra, uma ideia que se aproxima, que se coloca em concordância com as proposições de Barthes (2004) sobre a linguagem escrita, quando, este último, explora a concepção de que um texto não produz um sentido único e acabado, proposto ou delineado pelas mãos daquele(s) que o compôs(useram). Longe disso instaura-se a sua multiplicidade, em “um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original: o texto é um tecido de citações, oriundas dos mil focos da cultura” (BARTHES, 2004, p. 62).

De acordo com Barthes (2004, p. 63), no escrito nada está para ser “decifrado”, mas antes, tudo está “para ser deslindado”, dito de outra forma, o texto não pede uma apreciação antes de sua interpretação, mas, simplesmente, de que deve ser lido, admirado, apreciado ou não, num movimento de interação entre o leitor e o texto por meio da compreensão, o ato de ler não deve ter como pretensão primordial a tradução de cada palavra, numa busca desenfreada pela interpretação, mas da produção de sentidos a partir do contexto produzido.

Para o autor, o espaço da escrita deve ser percorrido e não penetrado, pelo fato de ser o texto marcado, ou destinado, a uma característica de pluralidade e “isso não significa apenas que tem vários sentidos, mas que realiza o próprio plural do sentido: um plural irredutível (e não apenas aceitável)” (BARTHES, 2004, p. 70).

Embora Barthes (2004) estivesse discorrendo sobre o texto literário, observa-se que a dinâmica do ato de ler de um texto acadêmico requer uma ação de aprofundamento, de compreensão, em que a leitura ocorre em modo intensivo. A penetração textual se concretiza pelo ato de estudo, o que atribui vitalidade à argumentação a ser discorrida. Escrever, então, constitui-se na ação leitora ativa e constante.



Tal proposição remete ao trabalho a configuração de leitura traçada por Goulemot (2001), de que o ato de ler não se trata de uma mera reconstrução, mas sim de uma construção de sentidos. Ao assumir esse delineamento da ação leitora, entende-se que a produção escrita se realizará sobre os enunciados escritos e prescritos, sob uma ação ledora marcada pela particularidade e por características únicas de um pesquisador-leitor.

Uma circunstância que põe o trabalho de produção escrita diante de um terceiro aspecto de complexidade: uma singularidade da leitura, marcada pelas condições e limitações de um olhar direcionado, sem ostentar a pretensão de reproduzir uma mesma e única leitura, um dia efetuada sobre e com os livros, mesmo porque “a cada leitura o que foi lido muda de sentido, torna-se outro”, reafirma Goulemot (2001, p. 116).

A leitura provoca implicações a partir da interpretação e da compreensão do leitor, torna-se uma ação única que, a cada retorno ao texto, tem-se outra perspectiva, outra compreensão, amplia-se ou delimita-se as proposições discutidas. Ler torna-se uma ação arrebatadora, quando tira o leitor de uma situação estática e por provocar a veledade instigante da escritura, o que Barthes (2004, p. 39) denomina de aventura, pois “a leitura é condutora do desejo de escrever”.

Assim, a ação do pesquisador-leitor sobre o objeto investigativo torna-se propulsora para a escrita. A atividade de leitura particularizada, como uma prática de produção de sentidos de um leitor único e singular – o pesquisador – possuidor de outras experiências de leitura, de leituras que antecedem compondo uma espécie de “biblioteca cultural” (GOULEMOT, 2001, p. 115), que delinearão o olhar investigativo, numa ação que o levará a escolhas, recortes, delimitações e categorizações pré-estabelecidas sobre e com os materiais selecionados.

Nessa vertente, considera-se que o percurso de formação de um pesquisador-escritor se faz por meio da ação leitora. Ao abordar o ato de escrever depara-se com a atividade de leitura como prática criadora e produtora de sentidos (CHARTIER, 2002, 2001), aponta a necessidade de se considerar que, juntamente, à liberdade dos leitores de produzir sentidos para o texto, estão os condicionamentos que pretendem controlá-los, frente ao qual podemos destacar a estrutura normativa de um texto acadêmico, as formas organizadoras e reguladoras da escrita.

16.4 “Como posso escrever?” Rompendo os desafios da escrita acadêmica

Para responder à questão: como escrever? Requer a compreensão do que se pretende escrever, ou melhor, implica o reconhecimento da escrita acadêmica como um gênero



discursivo, que apresenta um conjunto de propriedades formais, de determinadas características e estruturas que lhes são próprias, o que demanda um processo de apropriação, visto que seu aprendizado não se concretiza de modo espontâneo, conforme assegura Carlino (2002). Para tanto, os programas de pós-graduação dispõem de conteúdos disciplinares para auxiliar os estudantes neste processo, a fim de conhecer e compreender alguns elementos composicionais determinantes para o processo de produção escrita.

Por ser um gênero discursivo, a escrita acadêmica, se constitui em uma dada esfera social, no caso o meio acadêmico, em que prevalece a cientificidade, compondo o gênero acadêmico-científico, que possui características próprias de circulação direcionadas a público específico, o que requer uma aprendizagem, visto que “aprendemos a moldar nosso discurso em forma de gêneros”, conforme descreve Bakhtin (2003, p. 283). Assim, os gêneros discursivos trazem certa característica estável de enunciados, marcados por uma construção composicional, um conteúdo temático e um estilo (FIORIN, 2006).

Dessa forma, a construção composicional, segundo Fiorin (2006) refere-se ao modo de organizar o texto, seja por capítulos, por seções, por subtítulos, o pesquisador-escritor distribui em partes sua extensão discursiva do texto, enfim, o que depende do conteúdo temático, ou seja, não propriamente do tema que será discutido, mas remete à especificidade do gênero, se se trata de um artigo científico, de uma dissertação, de uma tese, de uma resenha, de um relatório, entre outros, estabelece-se um conteúdo temático, um modo de organização textual, regido por uma estrutura própria. O estilo remete às escolhas linguísticas e lexicais que caracterizarão o gênero, o que pode sofrer as influências das particularidades do pesquisador-escritor.

Dentre as várias orientações de Silva (2016) sobre a escrita, pode-se destacar três condutas do pesquisador-escritor que atribuem solidez ao texto. Uma remete ao planejamento de ações, assumir uma atitude ordenada e programada das atividades a serem desenvolvidas, tanto da leitura quanto da escrita. Assim, ao rascunhar, desenhar, fazer mapas mentais, sumários, topicalizar ideias, sintetizar, entre outras tantas possibilidades estratégicas de organização de ideias, cria-se uma visualização do percurso temático a ser percorrido. De modo que a escrita passa a ser orientada, organizada e a constituir-se em um exercício constante. O texto acadêmico não decorre de uma inspiração miraculosa, mas de uma ação intelectual, de um esforço artesanal que exige o debruçar-se sobre a obra, que não é finalizada na primeira tentativa, pois se trata de um exercício, de um trabalho de persistência, de disciplina e de dedicação.



A segunda conduta refere-se à delimitação do tema, o que requer dois posicionamentos do pesquisador-escritor, que nem sempre se efetivam na conformidade ou passividade: um remete à escolha da temática de pesquisa e sua justificativa para esta decisão. A escolha vem acompanhada de incertezas, de inseguranças, abre um caminho obscuro do que e do como discorrer sobre o que se pretende, visto que

escolher um tema e decidir-se por métodos e teorias necessariamente não se configura como aventura em mar límpido; pelo contrário, isso diz respeito a uma decisão que nos coloca diante de algo para sempre estranho, mesmo que muitas vezes não nos demos conta disso, e insistimos em tratar referenciais teóricos como se fossem verdadeiras ferramentas da transparência e da mesmidade (FISCHER, 2005, p. 135).

Outro trata-se do aprofundamento e do domínio da temática. A escrita exige conhecer sobre o que se quer discorrer. Um trabalho científico deve se basear nos dados coletados e na bibliografia que sustentará as análises. Assim, ao registrar da ação investigativa, a escrita demanda um diálogo com as produções acadêmicas referentes ao assunto proposto. O que requer a inserção numa dada esfera social de uso da linguagem escrita e a compreensão das práticas de leitura e escrita que ali permeiam, estabelecendo graus de letramento⁶¹.

Nesse sentido, o processo de letramento acadêmico demanda ações de aproximação não apenas da temática a ser discutida, mas de uma inserção em práticas e eventos de letramento acadêmico, uma vivência de atitudes culturais de utilização do letramento. Entendendo, conforme Street e Castanheira (2014), por eventos de letramento como as atividades que envolvem a leitura e a escrita, enquanto as práticas de letramento seriam os significados atribuídos às atividades de leitura e escrita em contextos institucionais e culturais. Para Fischer (2008) as práticas de letramento são unidades que não podem ser observadas, na sua totalidade, em pequenas atividades e tarefas, os eventos de letramento, outro decisivo conceito na teoria de caráter social, representam episódios observáveis, os quais se formam e se constituem por essas práticas.

A proporcionalidade de inserção em eventos e práticas de letramentos acadêmicos favorecem ao pesquisador-escritor a compreensão de particularidades e das nuances que o gênero exige. Por isso, a participação em eventos científicos da área de pesquisa permite uma proximidade com outros trabalhos acadêmicos realizados, cria-se situações de diálogos com pesquisadores que discutem o tema. Conhecer o que se discute ou se estuda na área

⁶¹Entende-se aqui letramento na perspectiva de Soares (2014, p. 180) como “o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções”.



pesquisada, permite ao pesquisador-escritor integrar-se à dinamicidade das atividades acadêmicas, assegurando uma interlocução com as discussões da área, a fim de ampliar a reflexão temática preterida, possibilitar a troca de saberes e a interação entre pares.

Outra conduta a ser destacada trata-se da autoria textual, que passa a ser o diferencial entre as produções acadêmicas quando a criatividade e a originalidade ganham expressividade no texto. A marca autoral da escrita tem propriedade delimitada pelo estilo, conforme descreve Bakhtin (2003, p.294), “a palavra atua com certa posição valorativa do homem individual”.

Discorrer sobre o tema e promover uma ação argumentativa, também se caracteriza pela individualidade do pesquisador-escritor. Este movimento do ato escrevente não acontece na neutralidade, mas molda-se pela intencionalidade daquilo que se pretende discorrer, dos objetivos que se pretende alcançar, das escolhas realizadas pelo pesquisador-escritor. Assim, embarca-se numa escrita ancorada pelos limites de uma estrutura própria, de um modo específico de organização, de apresentação das ideias e direcionado por normatizações.

A autoria textual perpassa questões de compromisso ético para se atribuir legitimidade à escrita, com relevância a uso devido das citações das produções acadêmicas em estudo, ao ato de resguardar-se do plágio ou autoplágio com as devidas referências. Dar crédito que aos autores interlocutores que subsidiam as discussões temáticas e conceituais da pesquisa é um compromisso ético do pesquisador-escritor.

Bem como o comprometimento estético com questões estruturais relativas à revisão de língua portuguesa do texto produzido. O pesquisador-escritor ao assumir uma escrita cuidadosa e uma revisão meticulosa zela pela sua criação e pelo seu interlocutor, pois acatando as normas da língua portuguesa, demonstro meu respeito à obra e ao leitor. Nessa perspectiva, a escrita acadêmica configura-se como uma prática processual, em que segundo Rigo *et al.* (2018, p. 497) na dinâmica de revisar o texto, em que “escrever e (re)escrever são conjugações que fazem parte de toda trajetória da escrita, pois escrever é um processo de formação que vai ocorrendo de forma lenta e gradual, um processo de revisão permanente”. Assim, ostentar a autoria do texto é admitir-se parte dele.

16.5 Finalizando a escrita

Escrever é ação desafiante, por colocar o escritor no delimitado das palavras, segundo Lispector (1998, p. 22), “não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados”. É ação contraditória em si mesma, por demandar densidade e leveza, dor parturiente e contentamento pela produtividade.



Compreender a atividade de produção escrita, no caso, a escrita acadêmica, requer pensar no ato de apropriação da linguagem, de modo a considerar a língua como um conjunto enunciativo-discursivo, balizado pela expressividade e por ações dialógicas em que o pesquisador-escritor é sujeito atuante, leitor fluente e autor comprometido, que opera com e sobre a palavra escrita, como também é impactado por ela. Cada ato de escolha não se mostra desarticulado ou aleatório, mas antes meticulosamente pensado e planejado na determinação e escalação do léxico, da estrutura gramatical ou composicional, que constituirá a textualidade materializada na escrita.

A ação escritora se mostra uma prática interativa marcada pela interlocução constante com outras palavras, em relação oscilante, ambígua, intelectual, reflexiva, desejanse e desafiante para o escritor. Para Barthes (2004) escrever é tomar a palavra como centralidade, é efetuar a escritura afetando-se a si próprio, é fazer coincidir a ação e a afetividade. Escrever apura aspectos da exterioridade das palavras, o lavar o léxico, ao trabalhar com os elementos linguísticos o pesquisador-escritor luta com a aspereza textual, desbrava o montante de verbetes para a materialização e registro da pesquisa.

Por outro lado, é trabalho de interioridade por denotar a reversibilidade, pois quanto mais se elabora o texto, mais se redefine articulações não materializáveis; por reformular uma qualidade de experiência sensível que a escrita acadêmica possibilita; por perpassar caminhos desafiantes de reconhecer outra perspectiva pela qual a linguagem é concebida. Talvez mais significativa que as ações de delimitar referencial teórico, de descrever procedimentos metodológicos, de relatar fatos ou analisar dados, sejam as práticas de autoconhecimento, de superação dos limites impostos pela escrita e de alargamento de saberes que a ação investigativa oferece. É deixar-se penetrar pelo exercício de expressividade da linguagem, para assim, doar-se ao movimento inteligível do concatenar palavras escritas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARTHES, R. **O rumor da língua**. Tradução Mario Laranjeira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.



BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 21 jun. 2021.

CARLINO, P. Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 12, p. 1-16, 2002.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** 13. ed. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2007. v. I.

CHARTIER, R. **História cultural: entre práticas e representações.** Tradução Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

CHARTIER, R. **Práticas da leitura.** Tradução Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação da Liberdade, 2001.

CARDOSO, S. O olhar viajante (do etnólogo). In: NOVAES, A. (org.). **O olhar.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FIORIN, J. L. Introdução ao pensamento de Bakhtin. São Paulo: Ática, 2006.

FISCHER, A. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-187, 2008.

FISCHER, R. M. B. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (org.) **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 117-140.

GOULART, I. C. V. A relação entre o escritor e a produção escrita no viés da dialogicidade e interatividade. **Revista Letras**, Santa Maria, v. 26, n. 52, p. 159-176, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/issue/view/1122/showToc>. Acesso em: 28 jul. 2019.

GOULART, I. C. V. Entre o olhar do pesquisador e as ações que envolvem a pesquisa: uma constante interação. **Revista Linha Mestra**, Campinas, v. 3, n. 15, jul./dez. 2009. Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/linha-mestra/revistas/revista_15/art15_01.asp.html. Acesso em: 28 jul. 2019.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. **Práticas da leitura.** Tradução Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação da Liberdade, 2001.

LISPECTOR, C. **A hora da estrela.** Rio de Janeiro: Roco, 1998.



RIGO, R. M. *et al.* Escrita acadêmica: fragilidades, potencialidades e articulações possíveis. **Revista Educação PUC-Camp**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 489-499, set./dez. 2018.

SILVA, T. T. **Como enfrentar a síndrome da folha em branco**. 2016. Disponível em: tccgestaodocuidadosaoleopoldo.pbworks.com/f/folha_em_branco_Tomaz.doc. Acesso em: 4 ago. 2019.

SOARES, M. Letramento. *In*: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2014.

STREET, B. V.; CASTANHEIRA, M. L. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, 2014.

VEIGA NETO, A. Olhares. *In*: VORRABER, M. C. (org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996.