



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA**

Hermano Aroldo Gois Oliveira

**UM ESTUDO DO GERENCIAMENTO DA ESCRITA DE TEXTOS NA
GRADUAÇÃO EM LETRAS POR MEIO DA ATIVAÇÃO DE CAPACIDADES E DA
MOBILIZAÇÃO DE OPERAÇÕES DE LINGUAGEM**

JOÃO PESSOA – PB

2021

Hermano Aroldo Gois Oliveira

**UM ESTUDO DO GERENCIAMENTO DA ESCRITA DE TEXTOS NA
GRADUAÇÃO EM LETRAS POR MEIO DA ATIVAÇÃO DE CAPACIDADES E DA
MOBILIZAÇÃO DE OPERAÇÕES DE LINGUAGEM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística.

Área de concentração: Linguística e Práticas Sociais.

Linha de pesquisa: Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Regina Celi Mendes Pereira

JOÃO PESSOA – PB

2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

O48e Oliveira, Hermano Aroldo Gois.

Um estudo do gerenciamento da escrita de textos na graduação em Letras por meio da ativação de capacidades e da mobilização de operações de linguagem / Hermano Aroldo Gois Oliveira. - João Pessoa, 2021.
348 f. : il.

Orientação: Regina Celi Mendes Pereira.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Linguística aplicada. 2. Capacidades. 3. Operações de linguagem. 4. Gerenciamento da escrita acadêmica. 5. Licenciatura em Letras. I. Pereira, Regina Celi Mendes. II. Título.

UFPB/BC

CDU 81'33 (043)

Hermano Aroldo Gois Oliveira

UM ESTUDO DO GERENCIAMENTO DA ESCRITA DE TEXTOS NA GRADUAÇÃO
EM LETRAS POR MEIO DA ATIVAÇÃO DE CAPACIDADES E DA MOBILIZAÇÃO
DE OPERAÇÕES DE LINGUAGEM

Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Linguística (PROLING/UFPB)
como requisito para o título de Doutor em
Linguística.

BANCA DE DEFESA



Prof.^a Dr.^a Regina Celi Mendes Pereira (PROLING/UFPB)
(Presidenta)



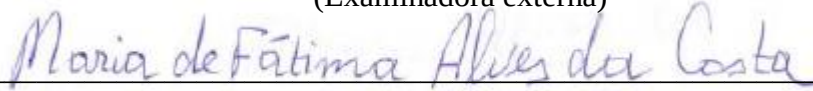
Prof.^a Dr.^a Elaine Espindola Baldissera (PROLING/UFPB)
(Examinadora interna)



Prof. Dr. Evandro Gonçalves Leite (PPGE-IFRN)
(Examinador externo)



Prof.^a Dr.^a Elizabeth Maria da Silva (PPGLE/UFCG)
(Examinadora externa)



Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Alves (PPGLE/UFCG)
(Examinadora externa)

Prof.^a Dr.^a Betânia Passos Medrado (PROLING/UFPB)
(Suplente)

Prof. Dr. Fabio Pessoa da Silva (DDLT/CCAUE/UFPB)
(Suplente)

À Maria Lucena (in memoriam) e
ao Germano (in memoriam), pela saudade!

À Zélia, Ariusca e Ryane,
por todo o amor!

AGRADECIMENTOS

A Jeová Deus, pela sabedoria e dom da vida.

Ao CNPq, pelo fomento à pesquisa a partir da bolsa de doutorado.

À Zélia, mãe e incentivadora, pelo esforço para que eu obtivesse, em especial, uma formação educacional de qualidade.

À Ariusca e ao Ari, irmãos amorosos, pelo companheirismo e cuidado.

Aos meus sobrinhos que, pela imaturidade da idade, fizeram-me lembrar o valor da família.

Ao Ricardo, namorado, amigo e revisor técnico deste trabalho, por me entender em cada fase da escrita.

À Regina Celi, orientadora, professora e exemplo de pesquisadora, pela excelente, bem como pela cuidadosa orientação, acreditando na minha pesquisa e me incentivando sempre que necessário.

Às professoras doutoras Elizabeth, Elaine e Fátima, pelas valiosas contribuições, a partir de profícuo diálogo sobre sugestões de leitura e de planificação deste texto, ainda no exame de qualificação deste trabalho.

Ao professor Dr. Evandro Leite que, leitor proficiente e de referência acerca do quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo, robusteceu o propósito desta pesquisa.

Ao Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA), projeto acolhedor e de relevância para a confluência dos estudos em desenvolvimento e desenvolvidos, sobretudo, sobre a escrita na universidade, pelos debates e indicação de leitura sobre práticas de letramento acadêmico.

Ao Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT), grupo de pesquisa cadastrado no CNPq, importante espaço para fortalecimento de ações com fins científicos, de estudo de caráter mais aplicado, pelas valiosas contribuições acerca da pertinência do aparato teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo.

Às amigas que o Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) apresentou-me, de modo carinho, à Diana, Aleise, Karol, Nayara e à Germana, pelas trocas de experiências acadêmicas, pelos sorrisos matinais e encorajamento, sempre que necessário, durante o itinerário de Campina Grande a João Pessoa, e vice-versa.

À professora doutora Denise Lino, fonte de inspiração para a vivência acadêmica, pelas ideias de delineamento desta tese por meio de trocas de mensagens informais.

Ao coordenador do PROLING (2017-2019), José Ferrari Neto, e aos secretários, Ronil e Valberto, pelas orientações burocráticas e pela prontidão na resolução de pendências comuns às práticas letradas da pós.

À coordenadora Alrileida Lopes que, representando o Colégio Alfredo Dantas (CAD), buscou entender as minhas ausências nos planejamentos pedagógicos, acreditando no meu profissionalismo.

Às amigas de todo o sempre, Jardiene, Larissa, Theodora, Jack, Vânia e Jéssica, pelos momentos de descontração, incentivo, alegria e amor, quando o cansaço e a insegurança tornavam-se evidentes em minhas condutas.

Às profissionais Izabelly e Carina, por todo acompanhamento psicológico, pela escuta especializada e pela atenção para comigo.

Aos amigos Paulo Ricardo, Renato, Leonardo e Kleiton, pelo apoio e parceria até quando não podiam se fazerem presentes.

À “Linda” e à Silvana, pela contribuição na minha formação educacional nas séries iniciais.

Aos sujeitos colaboradores da pesquisa, pelo interesse na participação dos movimentos que compuseram a agenda da investigação e por me levarem a focalizar a linguagem na prática, situando-a política e socialmente, a saber: no curso de Licenciatura em Letras/Português.

Ao PROLING, Programa acolhedor desta pesquisa, e ao corpo docente, pela profícua forma de disseminação de ciência Linguística, a partir das disciplinas eletivas e obrigatórias comuns à estrutura acadêmica do curso de doutorado.

Se tradicionalmente a pesquisa modernista apagou o sujeito social na produção de um conhecimento positivista, quantificável, experimental, generalizável e objetivista (ou seja, modernista), o qual somente com tal apagamento se tornava possível, a pesquisa na LA em seu desenvolvimento no Brasil o coloca como crucial em sua subjetividade ou intersubjetividade, tornando-o inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador. Em decorrência, questões de ética, poder e política se tornaram inerentes à produção do conhecimento. (MOITA LOPES, 2013, p. 16).

Aprender a escrever é aprender a navegar e agir eficazmente no mundo social complexo que nós, seres humanos, criamos historicamente com o letramento [...]. Devemos buscar nossa compreensão da escrita em universo pouco mapeado e em crescimento, onde cada novo ato cria um novo território e expande o universo, em que cada escritor deve encontrar novas orientações e tecer redes novas para engajar as mentes que passam momentaneamente dentro do alcance de suas palavras inscritas [...]. Portanto não podemos dizer que haja uma única resposta sobre escrever. Tudo o que podemos fazer é tentar conhecer os processos sociais, psicológicos e históricos, nossos recursos [...] cada ato bem-sucedido de escrita aumenta nossa presença, nosso alcance, nosso lugar no mundo. (BAZERMAN, 2015, p. 211).

RESUMO

Esta pesquisa, ao focar no agente-produtor, com a análise do desenvolvimento deste em diferentes práticas de linguagem no âmbito acadêmico, investiga a compreensão de alunos e ex-alunos da graduação em Letras sobre a caracterização da escrita, tendo em vista a gestão acerca da forma e conteúdos textuais, a partir do gerenciamento linguístico-discursivo-enunciativo, baseado na ativação de capacidades e mobilização de operações para a escritura de textos acadêmicos. Para tanto, os objetivos específicos são: (1) interpretar o gerenciamento da escrita de diferentes textos aceitáveis por estudantes da Licenciatura em Letras; (2) descrever as capacidades de linguagem requeridas para a escrita de textos aceitáveis no domínio discursivo do Curso de Letras; (3) mapear as operações mobilizadas para o gerenciamento da escrita de textos aceitáveis por alunos de Letras. Para tal, o presente estudo baseia-se em uma abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; CHIZZOTTI, 2017), seguindo os procedimentos da pesquisa exploratória-experiencial (GIL, 2008; MICCOLI, 2014). Nesse sentido, para a geração de dados, a investigação opera a partir de dois movimentos: (1) aplicação de questionário *on-line* a 21 graduandos, publicado no SIGAA da Instituição Federal acolhedora; (2) realização de sessão reflexiva a 9 do universo total de participantes. Neste último movimento, constitui-se, ainda, uma amostragem de 9 produções escritas categorizadas em dois grupos, de um lado, textos de natureza expositiva, constituído de 1 relatório de observação, 2 artigos de divulgação científica e 1 resumo; de outro lado, textos de natureza argumentativa, constituído de 4 resenhas e 1 mini-monografia. Desse modo, o *corpus* é definido por registros de transcrição das sessões e pelas produções escritas. O estudo ancora-se em princípios da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006), mediante fundamentos teóricos interdisciplinares, com destaque para reflexões acerca dos seguintes conceitos: linguagem, (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; VYGOTSKY, 1984), agir linguageiro, (BULEA, 2010; BRONCKART, 1999; 2008), arquitetura textual (BRONCKART, 2006; 2008; 2012), gênero de texto (BRONCKART, 1999; BRONCKART, 2005; BAKHTIN, 2011), operações de linguagem (MATENCIO, 2006; MACHADO, 2005), competência (PERRENOUD, 2000; CRISTOVÃO, 2007; BRONCKART, 2007), capacidades (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; SOUZA, STUTZ, 2019; CRISTOVÃO, STUTZ, 2011) e habilidades (JORBA, 2000). Os resultados indicam que o gerenciamento da escrita de texto implica um modelo metatextual que opera por intermédio da construção, por um lado, de representações acerca da esfera de comunicação em que o agente-produtor encontra-se, das experiências a partir de formas de encaminhamento do texto, por parte de um professor formador/orientador, de práticas Letradas, mas também do contato com textos validados na área de atuação; por outro lado, de representações acerca do nível da infraestrutura. Logo, têm-se esquemas mentais que são atualizados em situações de atividade de modo a planejar e planificar a estrutura de um texto, como também pelo reconhecimento da funcionalidade e especificidade de um gênero textual. Portanto, quanto mais envolvido com ações do domínio acadêmico, em especial, é possível que os conhecimentos responsáveis pela configuração de esquema mental sejam aprimorados e ressignificados para, por fim, serem textualizados.

PALAVRAS-CHAVE: Capacidades; operações de linguagem; gerenciamento da escrita acadêmica; Licenciatura em Letras; Linguística Aplicada.

ABSTRACT

This research, by focusing on the agent-producer, with the analysis of his development in different language practices in the academic environment, investigates the comprehension of students and former students of the graduation in *Letras/Português* Language about the characterization of the writing, considering the management of the form and textual contents, that is, the linguistic-discursive-enunciative management of the writing of academic texts, based on the activation of capacities and mobilization of operations. For this purpose, the specific objectives are: (1) to interpret the management of the writing of different texts acceptable by students of the Graduation in *Letras*; (2) to describe the language capacities required for the writing of text acceptable in the discursive domain of the Graduation in *Letras*; (3) to map the operations mobilized to manage the writing of texts acceptable by students of Letters. To this end, the present study is based on a qualitative approach (BOGDAN; BIKLEN, 1994; CHIZZOTTI, 2017), following the procedures of the exploratory-experiential research (GIL, 2008; MICCOLI, 2014). In this regard, for the generation of data, the investigation works from two movements: (1) the application of online questionnaire to 21 graduating students, published in the SIGAA from the respective Federal Institution; (2) the realization of reflexive session to 9 of the total universe of participants. In this last movement, it constitutes, also, a sampling of 9 writing productions categorized in two groups, on the one hand, text of expositive nature, constituted of 1 observation report, 2 articles for scientific dissemination and 1 abstract; on the other hand, text of argumentative nature, constituted of 4 reviews and 1 mini-monograph. Thus, the corpus is defined by registers of transcriptions of the sessions and by the writing productions. The study is based on principles of the Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006), through interdisciplinary theoretical foundations, with special focus on reflections about the following concepts: language (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; VYGOTSKY, 1984), language action (BULEA, 2010; BRONCKART, 1999; 2008), textual architecture (BRONCKART, 2006; 2008; 2012), genre of text (BRONCKART, 1999; BRONCKART, 2005; BAKHTIN, 2011), language operations (MATENCIO, 2006; MACHADO, 2005), competence (PERRENOUD, 2000; CRISTOVÃO, 2007; BRONCKART, 2007), capacities (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; SOUZA, STUTZ, 2019; CRISTOVÃO, STUTZ, 2011) and skills (JORBA, 2000). The results show that the management of the writing of text implies a metatextual model which works through the construction, on the one hand, of representations about the communication sphere of the agent-producer, of the experiences from the forms of working with the text, through a former/advisor professor, of Literate practices, but also of the contact with texts validated in the area of actuation; on the other hand, of representations about the infrastructure level. Thus, mental schemes are updated in situations of activity in order to plan the structure of a text, as well as by the recognition of the functionality and specificity of a textual genre. Therefore, the more involved with actions of the academic environment, in special, it is possible that the knowledge responsible for the configuration of mental scheme is improved and resignified, finally, to be textualized.

KEYWORDS: Capacities; language operations; academic writing management; graduation in *Letras*; Applied Linguistics.

RESUMEN

Esta investigación, con foco en el agente-productor, con el análisis del desarrollo de este en diferentes prácticas de lenguaje en el ámbito académico, investiga la comprensión de estudiantes y exestudiantes de la carrera de grado en Letras/Lengua Portuguesa acerca de la caracterización de la escritura, considerando la gestión sobre la forma y contenidos textuales, eso es, el gerenciamiento lingüístico-discursivo-enunciativo de la escritura de textos académicos, basado en la activación de capacidades y movilización de operaciones. Para tanto, los objetivos específicos son: (1) interpretar el gerenciamiento de la escritura de diferentes textos aceptables por estudiantes de la carrera en Letras; (2) describir las capacidades de lenguaje solicitadas para la escritura de textos aceptables en el dominio discursivo en la carrera en Letras; (3) mapear las operaciones movilizadas para el gerenciamiento de la escritura de textos aceptables por estudiantes de Letras. El estudio se basa en un abordaje cualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994; CHIZZOTTI, 2017), seguido de procedimientos de investigación exploratoria-experiencial (GIL, 2008; MICCOLI, 2014). En ese sentido, para la generación de datos, la investigación opera a partir de dos movimientos: (1) aplicación de cuestionario en línea a 21 estudiantes, publicado en el SIGAA de la Institución Federal acogedora; (2) realización de sesión reflexiva a 9 del universo total de participantes. En este último movimiento, se forma, todavía, un conjunto de 9 producciones escritas categorizadas en dos grupos, de un lado, textos de naturaleza expositiva, constituido de 1 informe de observación, 2 artículos de divulgación científica e 1 resumen; del otro lado, textos de naturaleza argumentativa, constituido de 4 reseñas y 1 trabajo de fin de curso. De ese modo, el *corpus* es definido por registros de transcripción de las sesiones y por las producciones escritas. El estudio se fundamenta en los principios de la Lingüística Aplicada (MOITA LOPES, 2006), mediante fundamentos teóricos interdisciplinarios, con destaque para reflexiones acerca de los siguientes conceptos: lenguaje, (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; VYGOTSKY, 1984), actuar lenguajero, (BULEA, 2010; BRONCKART, 1999; 2008), arquitectura textual, (BRONCKART, 2006; 2008; 2012), género de texto, (BRONCKART, 1999; BRONCKART, 2005; BAKHTIN, 2011), operaciones de lenguaje, (MATENCIO, 2006; MACHADO, 2005), competencia, (PERRENOUD, 2000; CRISTOVÃO, 2007; BRONCKART, 2007), capacidades (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; SOUZA, STUTZ, 2019; CRISTOVÃO, STUTZ, 2011) y habilidades (JORBA, 2000). Los resultados señalan que el gerenciamiento de la escritura de un texto implica un modelo metatextual que opera por intermedio de la construcción, por un lado, de representaciones acerca de la esfera de comunicación en que el agente-productor se encuentra, de las experiencias a partir de formas de envío del texto, por parte de un profesor formador/orientador, de prácticas letradas, pero también del contacto con textos validados en el área de actuación; por otro lado, de representaciones acerca del nivel de infraestructura. Luego, hay esquemas mentales que son actualizados en situaciones de actividad de modo a planear y planificar la estructura de un texto, como también por el reconocimiento de la funcionalidad y especificidad de un género textual. Por tanto, cuanto más envuelto con acciones del dominio académico, en especial, es posible que los conocimientos responsables por la configuración del esquema mental sean perfeccionados y resignificados para que sean, por fin, textualizados.

PALABRAS CLAVE: Capacidades; operaciones de lenguaje; gerenciamiento de la escritura académica; grado en Letras; Lingüística Aplicada.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Os três níveis da arquitetura textual	44
Figura 2 - As condições de produção de um novo texto	46
Figura 3 - Visão da caracterização de competência linguageira de um agente produtor.....	57
Figura 4 - Relación entre habilidades cognitivas y tipología textual	63
Figura 5 – Etapas e ações da pesquisa.....	86
Figura 6 - Alteração quanto ao perfil do grupo de participantes.....	87

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 - Quantitativo dos cursos de graduação presencial ofertados pelos Centros de Ensino da UFPB.....	72
Tabela 2 - Distribuição do número de vagas por turno.....	73
Tabela 3 - Relação gênero, turno e período de estudo de agentes pesquisados.....	78
Tabela 4 - Relação de Programas e Projetos dos agentes da pesquisa	79
Tabela 5 - Distribuição por carga horária integralizada.....	80
Quadro 1 - Principais datas e programações dos Períodos Letivos 2018.1 e 2019.1	76
Quadro 2 - Descrição do questionário aplicado no movimento 1 da pesquisa.....	83
Quadro 3 - Caracterização da sessão reflexiva realizada com cada agente.....	89
Quadro 4 - Categorias, operações e níveis da análise	106
Quadro 5 - Síntese descritiva dos agentes da pesquisa	109

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ATA	Ateliê de Textos Acadêmicos
BNCC	Nacional Curricular Comum
CAPA	Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica
Cbiotec	Centro de Biotecnologia
CCA	Centro de Ciências Agrárias
CCAE	Centro de Ciências Aplicadas e Educação
CCEN	Centro de Ciências Exatas e da Natureza
CCHLA	Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
CCHSA	Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias
CCJ	Centro de Ciências Jurídicas
CCM	Centro de Ciências Médicas
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CCTA	Centro de Comunicação, Turismo e Artes
CE	Centro de Educação
CEAR	Centro de Energias Alternativas Renováveis
CI	Centro de Informática
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CT	Centro de Tecnologia
CTDR	Centro de Tecnologia e Desenvolvimento Regional
DLCV	Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas
DLEM	Departamento de Letras Estrangeiras Modernas
DLPL	Departamento de Língua Portuguesa e Linguística
EAD	Ensino a distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IGC	Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição
IGG	Índice Integrado de Governança e Gestão Pública

ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LA	Linguística Aplicada
LabLeR	Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
LPT	Leitura e Produção de Textos I
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROTUT	Programa de Tutoria de Apoio às Disciplinas Básicas
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PRG	Pró-Reitoria de Graduação
PSTV	Processo Seletivo de Transferência Voluntária
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades
RP	Residência Pedagógica
RUF	Ranking Universitário Folha
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo
WAC	Writing Across the Curriculum

NORMAS DE TRANSCRIÇÃO

Normas de transcrição de sessões reflexivas gravadas em áudio, segundo adaptações de Marcuschi (2001, p. 9-16):

OCORRÊNCIAS	SINAIS
1. Truncamentos bruscos:	/
2. Ênfase ou acento forte:	MAIÚSCULA
3. Alongamento de vogal:	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)
4. Comentários do analista:	((comentários))
5. Silabação:	— — — —
6. Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”
7. Pausas	...
8. Interrogação	?
9. Indicação de transcrição parcial ou de eliminação:	/.../

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2001. p. 9-16.

SUMÁRIO

1	A ESCRITA ACADÊMICA: UM OBJETO EM CONSTRUÇÃO	17
2	ANCORAGEM NOS ESTUDOS INTERACIONISTA-SOCIODISCURSIVOS DA LINGUAGEM	35
2.1	ATIVIDADE LINGUAGEIRA, TEXTUALIZAÇÃO E SIGNIFICAÇÃO	35
2.1.1	A metodologia de análise “descendente” e a organização interna dos textos: uma proposta de Jean-Paul Bronckart	38
2.1.2	Os gêneros de texto como quadros da atividade social	44
2.2	O APRENDIZ/ AGENTE VERBAL E A COMPETÊNCIA LINGUAGEIRA PARA A ESCRITA DE TEXTO	50
2.2.1	Capacidades e operações de Linguagem para a escrita de textos	57
2.2.2	Habilidades cognitivo-linguísticas para a escrita de texto	60
3	AGENDA DE PESQUISA: ABORDAGEM E INSTRUMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO	66
3.1	CONHECIMENTOS ASSEGURADOS À INVESTIGAÇÃO: PERSPECTIVA, NATUREZA E ABORDAGEM	66
3.2	CLASSIFICAÇÃO QUANTO AO TIPO DA INVESTIGAÇÃO	69
3.3	CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO: AS ESPECIFICIDADES DO AMBIENTE DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS AGENTES PRODUTORES	71
3.4	CARACTERIZAÇÃO DOS AGENTES INVESTIGADOS: TRÊS GRUPOS E MUITAS HISTÓRIAS	75
3.5	MOVIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO E A GERAÇÃO DE DADOS: QUESTIONAR E REFLETIR PARA COMPREENDER O GERENCIAMENTO DA ESCRITA	81
3.5.1	Questionar para Intervir	81
3.5.2	Relatar para significar a experiência com o texto escrito	86
3.5.3	Interpretar para atribuir sentido na sessão reflexiva: encontros, questionamentos e compreensões	97
3.6	MODELO DE FUNCIONAMENTO DA LINGUAGEM: ORGANIZAÇÃO SEQUÊNCIAL E TIPOS DE OPERAÇÕES DE LINGUAGEM	103
4	GERENCIAMENTO DA ESCRITA DE TEXTOS ACADÊMICOS EM LETRAS	108
4.1	NÍVEL REPRESENTACIONAL: O CONTEXTO SOCIOINTERACIONAL DE PRODUÇÃO DE TEXTO	109

4.1.1 Textos de natureza expositiva.....	111
4.1.2 Textos de natureza argumentativa.....	116
4.2 BASE DE ORIENTAÇÃO.....	124
4.2.1 Textos: ensinável, instrumental e publicável	125
4.2.2 Operações sócio-cognitivas: o que precisa saber antes de escrever?	126
4.3 GESTÃO TEXTUAL	137
4.3.1 Textos de natureza expositiva.....	138
4.3.2 Textos de natureza argumentativa.....	156
4.3.3 Operações discursivas: como organizar a planificação do texto?	162
4.4 LINEARIZAÇÃO DO TEXTO	173
4.4.1 Textos de natureza expositiva.....	174
4.4.2 Textos de natureza argumentativa.....	178
4.4.3 Operações linguístico-discursivas: como organizar as ideias no interior do texto?.....	179
5 PALAVRAS FINAIS: DO GERENCIAMENTO À ESCRITA DE TEXTOS NA GRADUAÇÃO	186
REFERÊNCIAS.....	197
ANEXOS.....	211
ANEXO A – FOLHA DE ROSTO – PLATAFORMA BRASIL	212
ANEXO B - RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO DE ATIVIDADES.....	213
ANEXO C – ROTEIRO PARA PRODUÇÃO DE PROJETO	241
ANEXO D - ROTEIRO PARA PRODUÇÃO DE RELATÓRIO DE PESQUISA.....	243
ANEXO E – ARTIGO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA I.....	245
ANEXO F – ROTEIRO DE PRODUÇÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA.....	279
ANEXO G – ARTIGO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA II	282
ANEXO H – RESENHA LITERATURA I	302
ANEXO I – RESENHA LITERATURA II.....	305
ANEXO J – RESENHA LINGUÍSTICA I.....	310
ANEXO K – RESENHA LINGUÍSTICA II.....	318
ANEXO L - MINIMONOGRAFIA	322
ANEXO M – ABSTRACT.....	302
APÊNDICES	336
APÊNDICE A – FORMULÁRIO <i>GOOGLE DOCS</i>	337
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	346
APÊNDICE C – QUESTÕES PARA SESSÃO REFLEXIVA.....	348

1 A ESCRITA ACADÊMICA: UM OBJETO EM CONSTRUÇÃO

O escritor, na imagem de aluno de graduação e/ou pós-graduação, em qualquer campo científico, depara-se com o desafio de se assumir proficiente em textos escritos, vistos como aceitáveis ao contexto de produção, pois, “mover-se” do papel de receptor de conhecimento, na educação básica, para fabricante de conhecimento, na vida acadêmica, é algo que requer transformação tanto na postura quanto no papel desempenhado (BAZERMAN, 2015). Assim, em conformidade com o exposto, em pesquisa anterior (OLIVEIRA, 2016), ao tentar (re)conhecer processos sociais com base no uso da escrita em comunidades científicas situadas, foi selecionado tal objeto sob a ótica de estudantes do Curso de Letras de três instituições e de etapas de integralização diferentes, conferindo à investigação resultados de caráter plural, posto que os dados, embora localmente situados pelo fato de terem sido coletados na região da Paraíba, configuraram-se como globais no entendimento de que, de seis cursos de licenciaturas em Letras, em funcionamento no estado, estudantes de três deles estiveram relacionados.

Nessa perspectiva, os resultados da pesquisa de mestrado, com base em representações sociais sobre a escrita de ingressos e egressos do curso referenciado, evidenciam que os conhecimentos e as atitudes reveladas sobre o objeto investigado servem de fomento para a formulação de dois tipos de representações, a saber: *representação de escrita acadêmica como inserção nas práticas requisitadas no curso* e *representação de escrita acadêmica como tarefa que requer habilidades*. A primeira representação caracteriza os saberes construídos dos investigados sobre esse artefato linguístico, uma vez que é entendido como forma de acesso às práticas requeridas no Curso de Letras. Assim, foi possível notar, a partir dos apontamentos dos colaboradores, elementos característicos desse tipo de representação, a saber, presença de três evidências de conhecimentos sobre a escrita: *escrita acadêmica é fundamentada*, *escrita acadêmica é orientada* e *escrita acadêmica é normatizada*. O segundo tipo de representação identificado na pesquisa relatada refere-se aos posicionamentos daqueles que se utilizam da escrita para circunscrever a dinâmica do curso, pois se a escrita acadêmica é compreendida como tarefa, requer habilidades intelectuais por parte dos atores de modo a contribuir para a promoção e socialização de saberes comuns às práticas do curso de formação.

Entretanto, reconhecemos que, na investigação de mestrado, por ter acesso essencialmente às percepções de estudantes sobre esse artefato, os dados investigados não permitiram compreender, do ponto de vista empírico, as dimensões social e linguístico-

enunciativo-discursivos para objetivos comunicativos, referente aos recursos psicolinguageiros, isto é, às operações de linguagem definidas por capacidades de linguagem para a materialização empírica de natureza distintas, pois assumimos que a ativação de um tipo de conhecimento metatextual, baseado na assimilação de modelos de escrita, no processamento da organização textual (REINALDO, 1999), torna-se eficiente para o contexto de produção e para o leitor potencial; mas também que o domínio da escrita de textos apresenta-se como fundamental para o êxito dos alunos no contexto do ensino superior, experimentado por estes ao terem de escrever diversos textos para as disciplinas obrigatórias que cursam (MARRA *et al.*, 2017), tendo em vista que a gestão e a sabedoria para fazer escolhas inteligentes também apresentam um desafio, sobretudo no ensino superior (BAZERMAN, 2015).

Entendemos, com Hyland (2000), que, nos campos acadêmicos, os textos produzidos incorporam as negociações sociais, revelando como o conhecimento é construído, negociado e tornado persuasivo. O fato é que a diferença substancial entre as disciplinas não é em vista do que escrevem, mas como são escritos, e, como consequência, o discurso acadêmico não é uniforme e monolítico, diferenciado, apenas, por tópicos e vocábulos especializados, pelo contrário, ainda de acordo com o autor, é a soma de uma multiplicidade de práticas e de estratégias, nas quais o que conta como argumento e coerência é gerenciado para um público específico.

A apresentação dos resultados das análises orientada por procedimentos das representações sociais na investigação de mestrado, bem como as reflexões desenvolvidas, suscitou-nos o interesse em investigar, no quadro da atividade social, a caracterização da escrita tomando por base as capacidades de linguagem requeridas do agente-produtor, por meio da mobilização de operações subjacentes em virtude das metas/objetivo, para o gerenciamento da escrita de textos acadêmicos, ou seja, as tomadas de decisões sobre a forma e conteúdos textuais, em razão de, para o pesquisador Menegassi (2003), que investigou o ensino da escrita no curso de Letras, em particular nas disciplinas Língua Portuguesa, Linguística e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, “ao escrever seus relatórios finais, o aluno [licenciando em Letras] apresenta grandes dificuldades de expor no papel aquilo que realizou adequadamente nas discussões e nas aulas ministradas” (MENEGLASSI, 2003, p. 895, grifo nosso).

O autor problematiza a ideia de que no curso de Letras investigado, não se concebe a escrita como trabalho e não se leva o acadêmico a refletir sobre seu próprio processo de escrita. Uma ilustração mais recente dessa lacuna encontra-se nos dados de pesquisa de

Ferreira e Lousada (2016), as quais pontuam que na realidade brasileira, tradicionalmente, o ensino da escrita acadêmica em português é quase inexistente. As autoras afirmam que, no curso de Letras, o acadêmico tem contato com duas disciplinas que não compartilham o mesmo modo de escrever: Linguística e Literatura, a partir de ações de caráter isolado, desvinculado das disciplinas do currículo, não constituindo uma política de ensino da escrita acadêmica.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Rodrigues (2012), ao investigar acerca de crenças e de estratégias de aprendizagem que orientam o processo de escrita de textos acadêmicos do curso de Letras, avalia que, inicialmente, a produção textual acadêmica foi orientada por uma concepção generalizante do que seja produzir um texto, da ação de ensinar e de aprender, e do que seja a própria escrita cujo trabalho era realizado, em especial, pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), determinando conceitual e estruturalmente textos científicos. De acordo com a pesquisadora, essa orientação, por um lado, concebe o objeto como modelo a ser reproduzido e higienizado em termos de adequação ortográfica e linguística, podendo ser aplicado a qualquer curso superior. Por outro lado, tal metodologia científica acarreta desafios tanto para professores quanto para acadêmicos, uma vez que não atende às necessidades vistas como foco de ensino e de aprendizagem em “determinada área e, em função disso, professores e alunos têm buscado encontrar alternativas para ‘traduzir’ o modo como os textos absorvem características e formatos típicos dos gêneros de textos comuns a uma área do conhecimento.” (RODRIGUES, 2012, p. 16, grifo da autora).

Outra abordagem de contexto de produção e circulação de textos produzidos no âmbito acadêmico, mas divergente quanto ao lugar de investigação, visto que se concentra nos cursos de Pedagogia e Psicologia, é encontrada na pesquisa realizada por Silva (2017), cujo interesse está nos significados atribuídos aos letramentos acadêmicos por alunos e professores, identificados por meio de entrevistas semiestruturadas e da coleta de textos produzidos por discentes. Em tal estudo, a professora evidencia que os textos que são lidos e escritos parecem ser escolarizados, embora sejam classificados com termos que remetem a diferentes gêneros de texto, pois, segundo a autora, quando introduzidos nas aulas, são transformados em objetos de ensino, visto que os acadêmicos escrevem com o propósito de cumprir objetivos pedagógicos, “definidos pelo professor, leitor privilegiado dos textos, que os lê, na maioria das vezes, para avaliar a aprendizagem dos discentes” (SILVA, 2017, p. 8).

Movidos pela situação problema de que o cenário de práticas de produção textual tem acentuado dificuldades no agente produtor – singularmente, acadêmicos de Letras da Habilitação em Língua Portuguesa – para interagir com o próprio texto, em especial, para

refletir acerca da textualização demandada no processo de gerenciamento da escrita, responsável pelas práticas letradas, enfatizamos que a escrita aceitável ao domínio discursivo em cena torna-se um desafio, uma vez que escrever no lugar em que se constrói e socializa conhecimento, vai muito além dos aspectos de formar sintagmas prescritos pela gramática normativa, porque, segundo alguns estudos (PEREIRA, 2014; BAZERMAN, 2015a; BAZERMAN, 2015b) têm constatado, cada área do saber científico apresenta formas genéricas de escrita, organização, conteúdo, léxico apropriado às práticas desenvolvidas no campo de atuação. Nesse sentido, concordamos com Berkenkotter e Huckin (1995, *apud* HOFFNAGEL, 2010, p. 315) para quem “a comunidade escrita funciona dentro de culturas disciplinares para facilitar as múltiplas interações sociais que são instrumentais na produção de conhecimento”, que dialoga com a abordagem de Hyland (2000), para quem afirma que ser letrado vai além de dominar habilidades transferíveis, pois é necessário conhecer as práticas sociais específicas do meio em que se está inserido. Isto é, o modo de escrever não é o mesmo em todo âmbito, o que justifica a complexidade de sua natureza e a criação de dispositivos com o propósito de didatizá-lo e socializá-lo aos membros da comunidade em que se destine.

Dada a complexidade conferida à linguagem escrita, interessa-nos as contribuições de Carlino (2004, 2017), que tem direcionado o seu estudo na divulgação de estratégias didáticas para a escritura e análise de textos no ensino superior. Dentre suas reflexões está a ideia de que escrever é umas das ferramentas para apreender os conteúdos conceituais, posto que, de acordo com a percepção da autora, a escrita não se destina apenas ao registro de informações e comunicação, mas também a um meio para produzir, revisar e transformar o próprio saber.

Disso decorre dizer que as investigações sobre aprender a escrever, na universidade, diferentes textos acadêmicos que atendam aos princípios do letramento acadêmico e/ou aceitáveis aos critérios estipulados para a prática de linguagem situada, em especial para os elementos constitutivos da sua organização interna, é recente, pois, conforme reconhecem Aragão e Gandra (1998), a preocupação com o seu ensino dá-se apenas no início da escolaridade devido ao conjunto de crenças de que escrever, como mera decodificação, é algo que se “ensina” de uma vez, na escolaridade básica, não se exigindo, assim, que os níveis subsequentes de ensino – o superior, só para constar – se preocupem com essa prática.

Essa constatação é ratificada em pesquisa mais atual, a exemplo da realizada por Ferreira (2014), para quem afirma que o desenvolvimento da escrita no ensino superior é recente e justifica que, inicialmente, tal noção estava atrelada à pré-escolarização e/ou à escolarização inicial, na Educação Básica, com foco quase sempre para aquisição do código linguístico, com ênfase, especificamente, nos trabalhos de Gagliari (1990), Ferreiro (1991),

Fuck (1993), entre outros. Não por acaso, acadêmicos, sobretudo, do primeiro período dos cursos de graduação, como referenciados, apresentam uma experiência de escrita restrita a gêneros textuais relacionados a provas padronizadas para avaliação em processos seletivos e, como consequência, não estão socializados com as especificidades do discurso acadêmico (FERREIRA; LOUSADA, 2016). Com isso, a literatura especializada em relação à escrita no ensino superior (MOTTA-ROTH, 2001, 2002, 2006; LEITÃO, 2013; RODRIGUES, 2012; OLIVEIRA, 2016) têm evidenciado precariedade no período que compreende a escolarização básica, não sendo suficiente para que o ingressante apresente-se proficiente em escrita na/para universidade.

Como ilustração, em levantamento sobre os níveis de proficiência nesse segmento, Kenedy (2016) afirma que instrumentos de avaliação da Educação Nacional, a exemplo, a saber: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) vêm indicando que as habilidades de leitura e de produção textual são ainda muito precariamente desenvolvidas entre crianças, jovem e adultos. Nessa reflexão, o desafio no ensino da língua escrita na educação básica, em contexto regional, isto é, em escolas municipais e estaduais do Estado da Paraíba, ainda é mais grave, pois, de acordo com resultados da Prova Brasil 2013¹, alunos do 9º ano do Ensino Fundamental não têm letramento satisfatório em leitura e interpretação de textos correspondente ao que se espera no final do Ensino Fundamental. Os indicadores revelam que 1% dos estudantes está em um nível avançado, 12% em um nível proficiente, 53% em um nível básico e 34% em um nível insuficiente.

Nessa direção, Leal e Melo (2007) assumem que para escrever, o discente precisa aprender sobre a escrita e sobre o que se escreve, visto que o mais importante é o contato com a prática de escrita em oposição a aprender a notar palavras no papel. Isso justifica, ainda de acordo com as autoras, que a revisão gramatical, seleção vocabular, seleção de conteúdos, dentre outras, são atividades que exigem do discente, de modo especial, habilidades e saberes nem sempre desenvolvidos espontaneamente.

Em contrapartida a tal conjuntura, no ensino superior, em relação a algumas décadas atrás, o número de jovens com acesso a universidades públicas e privadas aumentou consideravelmente, por meio de diversos programas de democratização e políticas de acesso, como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, FIES; o Programa Universidade para Todos, PROUNI; a Reestruturação e Expansão das Universidades, REUNI;

¹ As informações sobre as notas encontram-se disponíveis em: <https://www.qedu.org.br/estado/115-paraiba/proficiencia>

e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, PIBID. Prova disso é que segundo dados recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2004, a parcela de jovens de 18 a 24 anos nas faculdades era de 32,9% e em 2014, passou para 58,5% (SOUZA; KENEDY, 2018), corroborando a necessidade de a universidade desenvolver a escrita que atenta os diversos empreendimentos acadêmicos, bem como que permita contribuir para o acesso ao letramento acadêmico desejado.

Desse modo, a constatação de que acadêmicos não têm sido inseridos em uma didática explícita de práticas de escrita de texto cujo letramento deveria se iniciar nos anos finais da educação básica, por meio da experiência com tal objeto, e que parece ter sido desconsiderada nos currículos e nas intervenções pedagógicas do docente universitário, constitui um dos fatores responsáveis pela ausência, no agente-produtor, de uma competência, em nível de graduação, capaz de levá-lo a interagir com o texto acadêmico, a ponto de se tornar produtor, analista e leitor do seu próprio texto, podendo auxiliá-lo no tocante à sua familiarização com operações de linguagem definidas por capacidades e demandadas no gerenciamento da escrita de textos acadêmicos.

Com base nessas condições, interessados em ter acesso a iniciativas que busquem reverter tal quadro, a partir de levantamento sistemático preliminar, procuramos materiais e/ou ações na/da universidade que tenham por finalidade orientar e ensinar o aprendiz a escrita de textos acadêmicos. Nosso resultado compreende, entre outros, palestra, *workshop*, assessorias individuais/coletivas, materiais didáticos e prescritivos. Inicialmente, destacamos o mapeamento realizado por Cristovão e Vignoli (2020, p. 294-296) sobre universidades públicas que apresentam centros específicos de escrita. A pesquisa evidencia a existência de 5 (cinco) instituições, são essas:

- a) Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, a partir do Centro de escrita LabLeR – Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação, liderado pelas professoras Désirée Motta-Roth e Graciela Hendges;
- b) Universidade Federal do Paraná – UFPR, Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica (CAPA), liderado pelo professor Ron Martinez;
- c) Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, sob o Centro de escrita Laboratório de Estudos do Texto, liderado pela professora Djane Antonucci Correa;
- d) Universidade de São Paulo – USP, por meio do Centro de escrita Laboratório de Letramento Acadêmico, liderado pelas professoras Marília Mendes Ferreira e Eliane Gouvêa Lousada;

- e) Universidade Federal da Paraíba – UFPB, através do Projeto Ateliê de Textos Acadêmicos – ATA, também em parceria com a Cátedra Unesco, liderado pela professora Regina Celi Mendes Pereira.

Damos a devida atenção a este último para esclarecimento das ações² realizadas a partir do Projeto de Pesquisa Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA)³. Justificamos tal escolha, uma vez que o autor desta pesquisa é colaborador do projeto e pesquisador no grupo, além de esta Tese dialogar com os objetivos do citado Projeto, quais são: investigar o processo de elaboração de diferentes gêneros acadêmicos em interface com diferentes áreas de conhecimento, atuando por meio de dois eixos: 1) elaboração de processos de didatização (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) da escrita acadêmica (resumo, resenha, projetos, artigos científicos, etc.) em disciplinas de Português Instrumental, Metodologia Científica e Leitura e Produção de Textos I (LPT); e 2) análise das especificidades dos parâmetros de produção e da arquitetura textual (BRONCKART, 1999, 2006, 2007, 2008) dos resumos (*abstracts*) e artigos de divulgação científica em diferentes áreas de conhecimento e culturas disciplinares (HYLAND, 2000).

Ainda se destaca, em nossa busca, um crescente interesse no ensino da escrita através de abordagens pedagógicas “que contribuem para facilitar a transferência de conhecimentos dos gêneros e de habilidades de escrita de um contexto de escrita a outro” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 213). São elas: 1) *abordagem da Escola de Sidney* – a partir da Linguística Sistêmico-Funcional; 2) *inglês para fins específicos* (ESP) – com forte influência de a teoria de movimentos retóricos de Swales; 3) *nova retórica* – a partir da produção científica de Carolyn Miller; e, por fim, 4) *abordagem didática brasileira* – influenciada por Jean-Paul Bronckart, Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (BAWARSHI; REIFF, 2013). Embora possamos perceber uma diversidade em abordagens, compreendemos que a adoção dá-se em virtude dos objetivos e filiações teóricas que orientem determinados estudos.

² Dentre as atividades didáticas realizadas pelo projeto, destacamos *workshops* e oficinas voltadas para o desenvolvimento da escrita acadêmica e de letramento científico em contexto universitário direcionados a graduandos de diferentes cursos da instituição referenciada, além de pesquisas empreendidas (PEREIRA, 2014; BASÍLIO; PEREIRA, 2014), desde monografias a aprofundamento de seus temas em Dissertações, Teses, capítulos de livros, livros e artigos em periódico.

³ Criado em 2012, o ATA esteve vinculado às ações do Programa Nacional de Pós-doutoramento Institucional (PNPD/CAPES/CNPq), no período compreendido entre 2012 e 2016, ações empreendidas no âmbito das pesquisas do Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em Linguística Aplicada. Ainda de acordo com as informações presentes no site do Projeto, suas ações também vinculam-se ao Processo: 305817/2017-5 Demanda/Chamada: Chamada CNPq N° 12/2017 - Bolsas de Produtividade em Pesquisa – PQ. Para maiores informações acerca dos títulos das pesquisas, bem como das ações encaminhadas, acessar ao site pelo link <https://ataufpb.wixsite.com/ataufpb/orine>

Em nossa busca acerca da contribuição dos Estudos Linguísticos para a caracterização da escrita no ensino superior, identificamos, além de iniciativas na Universidade – de caráter interdisciplinar, sem fins lucrativos, com vista a contribuir para o letramento acadêmico de estudantes – e de abordagens pedagógicas de gêneros, um acervo de variado material didático⁴ nacional com objetivo de contribuir com o acesso ao letramento acadêmico, os quais destacamos, a(s), o(s):

- a) coleção **Leitura e Produção de Textos Técnicos e Acadêmicos** (2007), coordenada por Anna Rachel Machado, composta por quatro volumes;
- b) **Produção Textual na Universidade** (2010), de Désirée Motta-Roth e Graciela Rabuske Hendges;
- c) **Professora, como é que se faz?** (2012), e a mais recente “**Resumo ou resenha, professora?**” (2019) O primeiro em parceria; e o segundo de autoria de Elizabeth Maria da Silva;
- d) **Ateliê de Gêneros Acadêmicos: didatização e construção de saberes** (2014) e **Orientações e desconstrução de mitos sobre o TCC. Entre conversas e práticas de TCC** (2016), frutos das ações do Projeto referenciado, organizadas por Regina Celi Mendes Pereira;
- e) **Leitura e Produção de Textos Técnicos e Acadêmicos**, Como escrever e ilustrar um artigo científico (2017), de Bjorn Gustavii;
- f) **A escrita no ensino superior: saberes, métodos e gêneros** (2018), organizada por Francisco Vieira da Silva e Hermano Aroldo Gois Oliveira;
- g) **Escrever na universidade 1. Fundamentos** (2019) e **Escrever na universidade 2. Texto e discurso** (2019), resultados da parceria entre Francisco Eduardo Vieira e Carlos Alberto Faraco;
- h) **Manuais de metodologia científica** (LAKATOS; MARCONI, 1992; SEVERINO, 2007).

Em vista desse escopo, reconhecemos que embora na literatura, nos últimos anos, exista uma produtividade de possibilidades de pesquisa com perspectivas didáticas, decorrente da escrita acadêmica, a qual reflete um objeto em construção, visto que se tem buscado compreender seus níveis, bem como elaborar e avaliar materiais didáticos que o tematizem, o fato é que o assunto não se esgota, dada a infinidade de abordagens e filiação teórica que

⁴ Em pesquisa de mestrado (OLIVEIRA, 2016), foi realizado o mesmo empreendimento e, por assim entender que os livros citados, atuais e reeditados, destacam-se no cenário brasileiro, além de continuar auxiliando na escrita de alunos, nos estudos e investigação de pesquisadores e no planejamento de professores, foi incluído a esta tese, com o fito de justificar preocupação de estudiosos com essa matéria.

emergem das investigações, em nível de Pós-graduação, pautada no objeto, conforme descritos anteriormente. Então, além do levantamento preliminar, interessados em ter acesso a dissertações e teses com foco na produção de textos escritos no interior das esferas ou domínios acadêmicos, realizamos uma revisão sistemática⁵ pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁶.

No levantamento em base de dados⁷, orientados pelos filtros recorte temporal⁸ de 2015 a 2020, e pesquisas realizadas na grande área de Letras, Linguística e Artes, encontrados 71 resultados, divididos em 36 teses e 35 dissertações. Todos os documentos que retornaram na busca previamente foram analisados e considerados neste estudo, com exceção dos textos em idioma diferente do português e dos textos que não se enquadraram na categoria de dissertações ou teses nas áreas definidas.

A princípio, desconsideramos os trabalhos não relacionados, exclusivamente, às dimensões linguístico-enunciativo-discursivos de um texto ou à seleção vocabular característica e/ou associadas ao nosso interesse (*planejamento, gerenciamento, produção, elaboração, progressão*, por exemplo), o que resultou na redução de trabalhos de mestrado e doutorado sobre o tema e na moderada reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem da escrita de textos acadêmicos. Por um lado, singularizados pelo interesse de viabilizar o uso sistêmico e adequadamente de determinados gêneros fundamentais à vida acadêmica, poucos ou não familiares ao aprendiz, destacamos os trabalhos de Botelho (2016), Príncipe (2017) e

⁵ A revisão sistemática é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema. Além de ser útil para integrar as informações de um conjunto de estudos realizados separadamente, pode apresentar resultados conflitantes e/ou coincidentes, bem como identificar temas que necessitam de evidência, auxiliando na orientação para investigações futuras (SAMPAIO; MANCINI, 2007).

⁶ A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. Fonte: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Content/whatIs>

⁷ Por meio dos termos de busca (sem nenhum filtro de exclusão): "letramentos acadêmicos" **OR** "letramento acadêmico" **AND** process* **OR** gerencia*. Escolhemos, enquanto estratégia de busca para a construção dos termos, os operadores *booleanos* **OR** para que a busca aceitasse variações entre os termos que envolvessem – ampla ou especificamente - práticas sociais de linguagem privilegiadas no contexto universitário ou que a busca aceitasse variações entre sinônimos (processamento, gerenciamento, planejamento, prática etc); e **AND** para agregar termos dentro dos temas: processo, produção, progressão, articulação etc. Foi utilizado ainda o * com o intuito de buscar todos os termos derivados daquele radical (process/ar/o/mento etc.; gerenci/ar/mento etc.).

⁸ Definimos esse período, porque no mestrado (2016), o recorte temporal da revisão sistemática compreendeu de 2004 a 2014. Encontramos um número significativo de pesquisas com foco na descrição de gêneros acadêmicos, com destaques ao ensino/aprendizagem dos gêneros mais solicitados (resumo, resenha, artigo científico e relatório). A revisão realizada foi com base em pesquisas (artigos, dissertações e teses) disponibilizadas no Banco de Teses e no Portal de Periódicos, da Capes, e no SciELO vinculado à FAESP, ao BIREME e ao CNPq. A esse respeito, dentre as investigações identificadas, destacamos os trabalhos de Oliveira (2011); Bertuleza (2013); Santos (2014a); Freitas (2012); Rodrigues (2012); Rodrigues (2013); Costa (2013); Carvalho (2013); Bastos (2013); Santos (2014b); Gomes (2014); Mendes (2014); Mozzaquatro (2014); Gil (2014); Faria (2015); Jamal (2015); Moura (2015).

Lacerda (2017), os quais apresentam como objetos de investigação as dimensões no processo de construção, especificamente, de monografia.

O primeiro investiga a natureza das dificuldades apresentadas por alunos de uma faculdade particular no processo de escrita da monografia do curso de Pedagogia e constata que as dificuldades no processo de produção estão relacionadas aos aspectos sociodiscursivos relacionados a não apropriação de elementos relativos à pesquisa, bem como ao processo de construção de identidade por meio da escrita. Príncipe (2017), sob pesquisa-ação, volta a sua atenção à compreensão da produção de escrita do mesmo gênero, mas em contexto técnico integrado ao médio de uma escola técnica federal, a partir da sua mediação nas práticas envolvidas na escrita. Lacerda (2017), em contexto EAD, verifica a articulação, em aulas virtuais, entre a leitura e a escrita de textos acadêmicos para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Ainda nessa perspectiva à construção, particularmente, de gêneros escritos acadêmicos, destacamos também Alves (2020), que descreve e analisa o processo de produção *on-line* de resumo de artigo científico para publicação em revista internacional. Já Orpinelli Neto (2020), com foco no mesmo gênero, investiga a mobilização de recursos e experiências prévias de pós-graduandos na produção de resumo de artigo científico. Diferentes de tais contextos de produção, Silva (2016) analisa as versões de escrita e reescrita de *abstracts* com foco nos acréscimos às produções escritas por aprendizes de um curso presencial de Língua Inglesa Instrumental.

Silva (2020), por sua vez, investiga a caracterização de movimentos retóricos específicos na introdução de artigo científico na relação com os propósitos comunicativos convencionais do artigo por bolsistas do PIBID de três áreas disciplinares (Letras/Linguística, História e Ciências Biológicas). Além disso, no nosso levantamento, há, ainda, trabalhos com focos em gêneros poucos praticados no domínio acadêmico e que merecem igualmente o desenvolvimento de habilidades de escrita para a competência essencial ao desempenho de atividades na universidade, a exemplo destacamos a dissertação de Fernandes (2019), que discute a apropriação do gênero de texto petição inicial por meio da mobilização de operações linguístico-discursivas de alunos do curso de Direito; e a tese de Galvão (2018), que investiga as dimensões discursivas e enunciativas do ensaio acadêmico por membros neófitos da comunidade acadêmica tendo por parâmetro ensaios publicados sob a autoria de membros seniores/pesquisadores experientes.

Por outro lado, consideramos estudos pensados na atividade de escrita, de modo particular, articulada aos muitos discursos que circulam socialmente sobre os mais variados

temas e que exigem do aprendiz habilidades para além do conhecimento da caracterização de gênero. Frente a tal, destacamos o trabalho de Pensin (2020), que investiga a forma como o plágio está presente em textos de alunos do curso de Secretariado Executivo de uma universidade pública do Paraná, tendo por objeto a escrita em relatórios de estágio. Somado a esse viés, Litenski (2016), ao investigar os efeitos subjetivos produzidos pelas práticas de letramento acadêmico em aprendizes do curso de graduação em Psicologia, demonstra que a prática de escrita baseia-se em uma dimensão instrumental de uso dessa linguagem, norteadas pela ideia de reprodução e produtividade. Em contraste, Nogueira (2017) direciona o foco para a escrita de docentes e assinala mudanças acadêmicas, ao refletir e exemplificar a alternância na escrita de teses e dissertações, a produtividade presente no mundo acadêmico e a importância da colaboração entre docentes e discentes na produção e divulgação de pesquisas.

Por sua vez, encontramos pesquisas que exploram a escrita por práticas pedagógicas em diferentes contextos disciplinares, como exemplo Alexandre (2020), que aborda a *gamificação* – elemento de jogos em contexto “não-jogo” – para estudar o modo como universitários ocupam posicionamentos discursivos, observando o trabalho individual/coletivo no processo de escrita colaborativa *on-line*. Ou ainda Rempeu (2015), buscando identificar características dos processos de letramentos acadêmicos de aprendizes em uma agência experimental, constata que as orientações por meio de processos de escrita, rescrita e edição de textos, por parte dos estudantes, com base nos apontamentos dos professores, são uma fonte rica para identificar características dos letramentos acadêmicos dos estudantes. A autora acrescenta que os letramentos acadêmicos dos estudantes dependem da interação com demais membros no laboratório e do engajamento em gêneros e atividades decorrentes desses gêneros na agência. Sob outra perspectiva, estudos voltados à significação da escrita por aprendizes, destacamos Gonçalves (2017), que, em modalidade EAD, a fim de compreender os sentidos atribuídos às produções escritas em práticas de letramento acadêmico, menciona os conflitos vivenciados pelos aprendizes ingressos no ensino superior ao buscarem adaptar suas escritas no intuito de cumprir as exigências institucionais, por desconhecerem normas, expectativas e funcionamento de gêneros do contexto acadêmico. Franco (2015), em nível de curso de pós-graduação *lato sensu* especialização, também interessada na compreensão de significados das práticas de escrita, constata que os significados da escrita para os aprendizes do curso constituem de modo similar o modelo autônomo de letramento (STREET, 1984), relevados pela natureza tensa e conflituosa nas interações mediadas por tal objeto na especialização.

Reconhecemos, da mesma forma, no levantamento realizado, estudos que defendem a noção de escrita heterogênea atrelada às práticas acadêmicas de letramento e à comunidade científica envolvidas no processo de constituição do discurso. Fuza (2015), por exemplo, investiga a constituição de discursos escritos nas práticas de letramento acadêmico, por meio da análise de documentos, tais como: discursos oficiais, cursos de escrita virtual e normas para publicação, avaliação de revistas científicas, bem como as configurações de artigos publicados em revistas científicas brasileiras A1 de diferentes áreas do conhecimento. De outro modo, Santos (2019), interessado no entendimento sobre os desafios presentes na relação entre a escrita e a prática de pesquisa, mapeia o perfil de alunos de um programa de pós-graduação – mestrado – demonstrando, assim, a necessidade de se propor atividades voltadas à redação científica nos cursos de graduação e pós-graduação. Além disso, relaciona a importância de habilidade de escrita ao maior comprometimento e engajamento com tal tarefa. Já Santos (2017), ao investigar a compreensão na relação entre as práticas de letramento do PIBID com a formação de identidades docentes de bolsistas de iniciação à docência, reconhece que a escrita praticada por esses aprendizes possibilita a construção de textos pertencentes a gêneros acadêmicos como meio de divulgação das ações realizadas em meio às interações em sala de aula, além da construção de planos de aula, projetos de letramentos, entre outros gêneros que os auxiliam na prática pedagógica. Por sua vez, Santos (2015), buscando entender o motivo de a concepção de trabalho acadêmico de aprendizes do curso de Pedagogia EAD está associada ao plágio, reflete que tal processo caracteriza-se pela identidade de autor fragilizado construída em virtude de problemas nos processos de letramentos, tendo em vista que ao invés de produzir textos próprios, cedem as vozes aos autores academicamente legitimados.

Os trabalhos descritos anteriormente, apesar de tratarem da construção textual de gêneros operantes no ensino superior ou do papel da escrita no interior das esferas ou domínios acadêmicos, não focam efetivamente no nosso objeto de interesse, nesse caso, nos recursos psicolinguísticos constitutivos para a organização interna de um texto, bem como no procedimento de gerenciamento da escrita acadêmica. Em situação de ação de linguagem, o nosso foco são as capacidades, que estão associadas à aptidão de um agente-produtor em gerenciar com proficiência operações mobilizadas para a textualidade de diferentes tipos de textos. Por esse motivo, detalhamos, a seguir, quatro pesquisas já realizadas com temática semelhante além de serem identificadas por seleção vocabular comum ao nosso estudo, contudo, à medida que são apresentados, refletimos em que aspectos diferenciam-se da nossa questão de pesquisa:

- a) a tese de Oliveira (2015) – Letramentos acadêmicos: o **gerenciamento** de vozes em resenhas e artigos científicos produzidos por alunos universitários;
- b) a tese de Bork (2016) – **Produção** escrita de gêneros profissionais em língua inglesa: vozes entrelaçadas no **processo** de escrita e reescrita textual;
- c) a dissertação de Tonelli (2017) – Desenvolvimento da escrita acadêmica em francês: relações entre a **produção** escrita e o ensino do gênero textual artigo científico;
- d) a dissertação de Dias (2017) – O desenvolvimento da **produção** escrita de alunos de francês a partir do trabalho com gêneros acadêmicos *résumé* e *note de lecture*.

Primeiramente, reconhecemos lacuna em estudos que tenham por temática os processos da escrita acadêmica em língua materna (LM), com destaque para o gerenciamento do texto escrito na universidade. Isto é, são pouco sistemáticas pesquisas que investiguem agentes e suas práticas de escrita apreendidas e/ou ressignificadas em eventos sobre o ensino deste objeto textual, principalmente sujeitos em licenciaturas. Das quatro pesquisas, três investigam gêneros escritos em língua estrangeira (LE), como agrupamos: um em língua inglesa (BORK, 2016) e dois em língua francesa (TONELLI, 2017; DIAS, 2017). Logo, a importância de mais pesquisas que contemplem gêneros escritos acadêmicos em LM.

Propomos descrever, nas próximas linhas, as características das pesquisas em questão, no intuito de diferenciá-las dos objetivos da nossa investigação. Em se tratando dos objetivos das Teses, acima mencionadas, temos: 1) investigar o papel das interações orais e dos instrumentos de mediação (textos de referência, listas de constatação, exposições e intervenções orais) no processo de escrita e reescrita textual dos referidos gêneros. 2) analisar como alunos universitários mobilizam recursos linguístico-discursivos que textualizam o gerenciamento de vozes em dois gêneros acadêmicos, a saber, a resenha e o resumo. Convém destacar que apesar de Oliveira (2015) contemplar em sua análise os recursos linguístico-discursivos, diferencia do nosso estudo, uma vez que não explicitamos apenas um nível, conforme apresentaremos a seguir, então além do recurso em questão, integram à nossa análise, a mobilização de elementos sociocognitivos e discursivos, agenciados para a escrita de texto acadêmico.

A respeito dos objetivos das Dissertações, temos: 1) estudar o desenvolvimento das capacidades de linguagem ligadas à escrita acadêmica em francês dos alunos da graduação em Letras (habilitação em língua francesa) ao longo de um semestre, por meio da análise de suas produções textuais; e 2) analisar o desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias para a produção dos gêneros *résumé* e *note de lecture* por meio de sequências didáticas elaboradas para um curso de escrita acadêmica. Embora igualmente o nosso foco sejam as

capacidades de linguagem, nos diferenciamos das pesquisas prévias, uma vez que o nosso interesse recai em textos de LM, a partir do gerenciamento da escrita de textos acadêmicos, além de nossa agenda de pesquisa não contemplar apenas um semestre.

Percebemos certa sistematicidade entre os estudos no que concerne i) ao universo da investigação, tendo em vista que também investigamos em curso de Letras (Habitação em LM) similar a Oliveira (2015) e Tonelli (2017) (Habitação Língua Inglesa); Bork (2016) e Dias (2017) realizaram pesquisas em curso de extensão; ao ii) aporte teórico, que poderíamos agrupá-los em duas vertentes, de um lado, comum a nossa Tese, os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante, ISD) (BRONCKART, 2012), em três dos quatro estudos analisados, e o procedimento de sequência didática; as capacidades de linguagem (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011); conceito de gêneros como um sistema de atividades (BAZERMAN, 2011); de outro lado, destaca-se Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984; GEE, 1996), na vertente teórica dos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998; LILLIS, 1999; 2008; JONES; TURNER, STREET, 1999; WINGATE, 2012) e ensino e/ou à análise de gêneros acadêmicos (SWALES, 1990; MILLER, 1984; MATENCIO, 2002; 2003; BHATIA, 2004; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010; BEZERRA, 2002; 2009), em apenas um dos quatro estudos analisados.

Com relação às instituições nas quais as quatro investigações foram desenvolvidas, destacam-se: UNICAMP, um estudo; Universidade Estadual de Londrina (UEL), um estudo; Universidade de São Paulo (USP), dois estudos. Com isso, podemos notar que a temática em questão parece ter o foco, mesmo que timidamente, no contexto sulista, o que nos inquieta, uma vez que se faz indispensável construir conhecimentos que contemplem os sujeitos sócio-históricos de nossa realidade, de nossa região, bem como os desafios da permanência e da conclusão de curso de graduação, anteriormente elencados. Para tal, dialogamos com os estudos de Kleiman (2013, p. 40), para quem advoga a necessidade da elaboração de uma “agenda de pesquisa, ação e intervenção que outorgue maior visibilidade e credibilidade [...], abrindo espaço, talvez, para uma participação efetiva na mudança de estruturas elitistas”.

Desse modo, conforme a nossa construção dos termos de busca, os quatro estudos, descritos outrora, abordam a caracterização da escrita acadêmica e o seu processo. No entanto, três deles (BORK, 2016; TONELLI, 2017; DIAS, 2017) contemplam textos em LE, diferente do que propomos, o estudo de textos em LM. E apenas um estudo (OLIVEIRA, 2015), que apesar do interesse pela análise de como aprendizes mobilizam recursos linguístico-discursivos para textualizar o gerenciamento, contempla apenas o posicionamento enunciativo, por meio das vozes – não se debruça na dimensão textual-discursiva, objeto de

nossa tese – e para a constituição e análise do *corpus*, Oliveira (2015) adotou uma perspectiva longitudinal e se fundamentou na teoria Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984; GEE, 1996), diferente do que propomos.

Assim, a presente Tese mostra-se como um campo de estudo fértil e relevante, devido ao seu relativo ineditismo, ao focalizar no gerenciamento da escrita de textos acadêmicos em LM, a partir do quadro do ISD, o que diferencia das pesquisas já realizadas sobre a temática. Em face do cenário exposto, a presente pesquisa pretende responder aos seguintes questionamentos:

- a) Qual compreensão é atribuída à escrita de um texto “aceitável” e ao seu gerenciamento por alunos do Curso de Letras/Português?
- b) Quais capacidades de linguagem são ativadas na escrita de textos “aceitáveis” por alunos do Curso de Letras/Português sob sua própria avaliação?
- c) Quais operações são percebidas no modo de funcionamento linguístico-enunciativo-discursivo na escrita de textos acadêmicos de alunos do curso de Letras/Português?

Com o propósito de responder a essas perguntas, este estudo tem o objetivo geral de *Investigar a compreensão de alunos do curso de Letras/Português sobre o gerenciamento linguístico-enunciativo-discursivo, por meio da ativação de capacidades e mobilização de operações, na escrita de textos acadêmicos* e tem como objetivos específicos:

- a) Interpretar o gerenciamento da escrita de diferentes textos “aceitáveis” por alunos do curso de Letras/Português;
- b) Descrever as capacidades de linguagem requeridas para a escrita de textos “aceitáveis” no domínio discursivo do Curso de Letras/Português;
- c) Mapear as operações mobilizadas para o gerenciamento da escrita de textos “aceitáveis” por alunos do Curso de Letras/Português.

Esta investigação justifica-se, em um primeiro momento, por centralizar na dimensão linguístico-enunciativo-discursivo, conforme havíamos pontuado, necessária para o atendimento dos objetivos comunicativos de um texto, mas sem descartar seus aspectos sócio-funcionais. Defendemos que as operações de linguagem, quando desenvolvidas, podem ser mobilizadas para a textualidade de diferentes textos (BRONCKART, 1999; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), posto que estas, de natureza psicológica, são inerentes ao agir linguageiro e, por sua vez, não são admitidas cognitivamente como pré-dados, estando ao dispor do agente, pelo contrário, são geradas a partir da perspectiva de orientação do modelo de arquitetura textual (BULEA, 2010).

Justifica-se, ainda, por investigar sujeitos, ingressos e egressos, de um curso de Licenciatura em Letras, Língua Portuguesa, de uma universidade federal. Tal escolha deu-se por acreditarmos que repensar o funcionamento da escrita acadêmica, em um contexto de formação de professores em nível superior, é também um esforço no sentido de melhorar e discutir a qualidade da educação básica, conforme pontuamos no início deste capítulo. Além disso, deu-se, igualmente, em virtude das representações associadas ao curso: espaço onde se espera um significativo trabalho com a produção escrita e que deveria se dedicar às dificuldades de escritura, a julgar pelo objeto de estudo/ensino – a língua(gem), preparando o acadêmico para trabalhar com práticas de escritura no ensino de língua materna (OLIVEIRA, 2016).

Outrossim, nosso interesse por um Curso de Licenciatura reflete um ato político, alinhado ao escopo das pesquisas em Linguística Aplicada, posto que não é de hoje que o magistério está entre uma das áreas mais desvalorizadas do país, no dizer de Araújo (2012), tal crença segue uma tendência internacional que se tornou visível no século XX, acentuando nas duas primeiras décadas do século XXI. Para ilustrar, a pesquisadora destaca a obra *Formação de Professores; pesquisas, representações e poder* (2000), na qual demonstra que as licenciaturas de modo geral são cursos menos prestigiados entre todos os apresentados pelo sistema de ensino superior e que se apresentam como perfis estudantes mais velhos, trabalhadores, oriundos de escolas públicas, os tidos como “alunos de segunda categoria”. Sobre tal expressão, a professora esclarece que se refere a estudantes desmotivados, defasados, apresentando pouco tempo para dedicação à formação inicial em virtude de ora por já estarem no mercado de trabalho ora por se dedicarem a outra ocupação laboral por serem cidadão ativo e muitas vezes arrimo de família (LINO, 2012).

A partir desta investigação, queremos contribuir no debate para rediscutir novas formas de didática do texto, como já tem sido realizada em investigações baseadas no aporte teórico-metodológico do ISD. Propomos contribuir nas análises que deem conta igualmente da dimensão linguístico-enunciativo-discursivo, além dos aspectos sócio-funcionais e comunicativos, posto que é na descrição e análise de operações de linguagem, procedimento que vai de encontro a falta de ensino formal de práticas de produção textual, que se entende melhor as características da escrita no domínio acadêmico e define as capacidades aprendidas; por fim, queremos contribuir no entendimento das dificuldades de escrita, a partir de reflexões no âmbito das práticas discursivas em que se destina, o Curso de Letras.

Em razão das considerações pontuadas, a presente Tese diferencia das demais investigações que abordem este objeto e seu processo de planificação e textualização, pois

reconhece a significação da escrita de textos a partir da semiotização e interpretação do agir de ingressos e egressos do curso de Letras/Português de experiências distintas, isto é, a percebe a partir do ponto de vista prático, de que forma o gerenciamento da escrita de distintos textos acontece, sob a ótica de acadêmicos. Justificamos tal afirmação, porque entendemos que a mediação pela linguagem, a partir do instrumento da sessão reflexiva, atua como papel estruturante para entender e reconhecer o gerenciamento da atividade textual o qual decorre de operações mobilizadas em associação a capacidades de linguagem por agentes em situação de produção imediata.

Com isso, a fim de responder às questões de pesquisa e atingir aos objetivos delineados, esta Tese encontra-se organizada em quatro capítulos. No primeiro, referente a esta introdução, discutimos o objeto de nossa investigação, a partir das últimas pesquisas brasileiras, da área da Linguística e da Linguística aplicada; situamos o nosso espaço: o curso de Letras/Português e ocupamos o nicho a partir da problematização do estudo, bem como da apresentação das questões de pesquisa, dos objetivos, das justificativas e da organização do estudo. Assim, situamos o objeto da investigação baseado na sua caracterização em práticas pedagógicas, recursos metodológicos e nos campos dos estudos linguísticos fundamentados por revisão sistemática.

No segundo capítulo, referentes aos aportes teóricos, exploramos, no contexto de investigação da Linguística Aplicada, os conceitos-chave envolvidos para análise do *corpus*. Para tal ancoragem, está organizado em três eixos. No primeiro, situamos a perspectiva teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo, através da reflexão de termos centrais, tais como linguagem, (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; VYGOTSKY, 1984), agir linguageiro, (BULEA, 2010), atividade linguageira (BRONCKART, 1999; 2008) e arquitetura textual (BRONCKART, 2006; 2008; 2012). No segundo eixo, revisitamos o conceito de gênero de texto (BRONCKART, 1999; BRONCKART, 2005; BAKHTIN, 2011) e sua caracterização (BEZERRA, 2017; SWALES, 2004). No terceiro eixo, exploramos o conceito de operações de linguagem (MATENCIO, 2006; MACHADO, 2005) ativadas por um agente em ação de linguagem; o conceito de competência (PERRENOUD, 2000; CRISTOVÃO, 2007; BRONCKART, 2007), de capacidades (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; SOUZA, STUTZ, 2019; CRISTOVÃO, STUTZ, 2011) e de habilidades (JORBA, 2000).

No terceiro capítulo, descrevemos sistematicamente os aspectos e procedimentos que envolvem a pesquisa desenvolvida. Desse modo, oferecemos um roteiro que ilustra a visão panorâmica dos conhecimentos assegurados à investigação, tais como os pressupostos que sustentam o paradigma adotado (BOGDAN; BIKLEN, 1994; CHIZZOTTI, 2017), da

classificação ao tipo de pesquisa assumida – exploratória-experiencial (GIL, 2008; MICCOLI, 2006) –, os instrumentos requeridos – questionário *on-line* e sessão reflexiva com agentes da investigação, para melhor mobilizar os objetivos evidenciados na introdução desta tese –, bem como os movimentos privilegiados para geração de dados – Questionar para intervir e Relatar para significar a experiência com o texto escrito.

No quarto capítulo, apresentamos a análise dos dados. É nesse sentido que organizamos em quatro seções, com subseções cada uma. Na primeira, **Nível representacional: as condições de produção**, distribuída em duas subseções: *Textos de natureza expositiva* e *Textos de natureza argumentativa*. Na segunda, **Base de orientação**, distribuída em duas subseções, *Textos: ensinável, instrumental e publicável*; *Operações sócio-cognitivas: o que precisa saber antes de escrever?*. Na terceira, **Gestão textual**, distribuída em três subseções: *Textos de natureza expositiva*, *Textos de natureza argumentativa* e *Operações discursivas: como organizar a planificação do texto?* A última seção, **Linearização do texto**, distribuída em três subseções: *Textos de natureza expositiva*, *Textos de natureza argumentativa* e *Operações linguístico-discursivas: como organizar as ideias no interior do texto?*

Por fim, em nossas palavras finais, desenvolvemos reflexões sobre as escolhas teórico-metodológicas com base na análise do estudo, respondemos às questões de pesquisas, problematizamos os resultados ao dialogar com outros estudos e apontamos as nossas contribuições. Esclarecemos, ainda, o conceito atribuído ao gerenciamento, posto que sendo a escrita alvo do processo de textualização, a sua caracterização torna-se possível à medida que se centraliza nas capacidades e operações indistintamente e sem ênfase em uma ou outra. Outrossim, buscamos refletir igualmente na opção do vocábulo “aceitável” para se referir aos textos *corpus* da pesquisa, reconhecendo o caráter polissêmico que tal escolha sugere; ora, apesar de os textos não assumirem características uniformes e nem homogêneas, estão em relação de interdependência com as propriedades do contexto no qual é produzido (BRONCKART, 2012), ou seja, “aceitável” ao seu conteúdo referencial, melhor explanado no capítulo metodológico desta tese.

2 ANCORAGEM NOS ESTUDOS INTERACIONISTA-SOCIODISCURSIVOS DA LINGUAGEM

O capítulo que ora apresentamos, no contexto de investigação da Linguística Aplicada, procura explorar conceitos-chave envolvidos para investigar como a ativação das capacidades, bem como o manuseio de operações de linguagem podem estar associadas à escrita de textos acadêmicos, por meio da avaliação e indicação do agente produtor quando em contato com o próprio texto. Para tal ancoragem, este capítulo foi organizado em três eixos. No primeiro, situamos a perspectiva teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo, por meio da reflexão de termos centrais, tais como linguagem, (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; VYGOTSKY, 1984), agir languageiro, (BULEA, 2010), atividade languageira (BRONCKART, 1999; 2008) e arquitetura textual (BRONCKART, 2006; 2008; 2012). No segundo eixo, revisitamos o conceito de gênero de texto (BRONCKART, 1999; BRONCKART, 2005; BAKHTIN, 2011) e sua caracterização (BEZERRA, 2017; SWALES, 2004). No terceiro eixo, exploramos o conceito de operações de linguagem (MATENCIO, 2006; MACHADO, 2005) ativadas por um agente em ação de linguagem; o conceito de competência (PERRENOUD, 2000; CRISTOVÃO, 2007; BRONCKART, 2007), de capacidades (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; SOUZA, STUTZ, 2019; CRISTOVÃO, STUTZ, 2011) e de habilidades (JORBA, 2000).

2.1 ATIVIDADE LANGUAGEIRA, TEXTUALIZAÇÃO E SIGNIFICAÇÃO

No quadro do desenvolvimento humano, faz-se necessário emoldurar reflexões, mediante o estatuto com o qual se valida a teoria, a saber: como “ciência do humano” (BRONCKART, 2006, p. 10), o que confere uma análise de significação das condições humanas. O percurso do ISD reproduz o seu caráter interdisciplinar, pois, baseado em uma visão psicológica vygostkiana e em uma visão bakhtniana da linguagem, defende que as “[...] propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos” (BRONCKART, 2012, p. 21).

Para o autor, uma concepção de língua/linguagem coerente com os princípios teóricos é vista não como um mero meio de expressão de processos de ordem psicológica, mas sim, compreendida como instrumento fundador e organizador desses processos em suas dimensões humanas. Certamente, por isso, a linguagem, as condutas ativas (ou como reconhecido nos

aportes epistêmicos do ISD, o *agir*) e o pensamento consciente sejam tomados como unidades de análise.

Ressalta-nos, sobre tal apontamento, a presente pesquisa por eleger como objeto de análise a escrita em seus diferentes aspectos. Tanto do ponto de vista das condições de produção e dos critérios de apreensão – atividade de verificação, socialização acadêmica entre outras – quanto do ponto de vista da análise e planificação textual – capacidades e habilidades inerentes à produção do texto acadêmico escrito, por exemplo.

Nesse sentido, a linguagem – constituinte do ser e com a qual este experiencia a alteridade – se estabelece nas línguas naturais as quais, por sua vez, só existem através das práticas verbais, das atividades discursivas, ou dito de outra forma, da interação com o outro – ou ainda com os outros – a cada momento, em cada restrita situação discursiva. Logo, ao ser compreendida como processo ativo e criativo, a linguagem se reproduz a si mesma.

Com base nessas observações, Bronckart aponta que a linguagem desenvolve-se em duas teses, as quais fundamentam os aportes do ISD: a primeira assegura que a atividade de linguagem tanto produz objeto de sentido quanto é constitutiva das unidades representativas do pensamento humano; a segunda indica que a atividade de linguagem é vista como atividade social e que o pensamento, traduzido pela atividade de linguagem, é tanto semiótico quanto social (BRONCKART, 2008; BRONCKART, 2012).

O autor recorre, então, à teoria do agir comunicativo defendida por Habermas (1989), segundo a qual qualquer atividade coletiva revela, em seu desenvolvimento, pretensões à validade em relação ao mundo. Ou seja, sob os postulados da sociologia habermasiana (1989 *apud* BRONCKART, 2008), essa atividade é um mecanismo por meio do qual o participante de um grupo estabelece um acordo sobre o que é o mundo que se insere, sobretudo, sobre o que é o contexto do agir, sobre as propriedades das atividades coletivas e de desenvolvimento. É diante dessa atividade que se constroem os mundos representados, isto é, o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo.

Considerando, pois, esses três mundos apresentados, Bronckart (2006) assinala que a atividade de linguagem é avaliada por meio das características deles, e servem, também, de base para a avaliação do próprio agente no que compete às suas ações. Conforme Habermas (1989), a construção desses mundos resulta da racionalização do denominado mundo vivido dos sujeitos individuais, sob o efeito do agir comunicativo (cf. BRONCKART, 2006) comum a toda sociedade humana. O termo agir “designa qualquer *comportamento ativo* de um organismo.” (BRONCKART, 2006, p. 137). Assim, com esse tratamento, a corrente ocupa-se, em um primeiro momento, em evidenciar que apenas a espécie humana operacionaliza um

agir comunicativo verbal, o qual é mobilizado por signos traduzidos em formas de textos; e, em um segundo momento, em distinguir um agir geral (um agir não verbal) de um agir de linguagem (um agir verbal). O agir geral pode ser entendido: i) a partir das atividades coletivas, ou seja, “das estruturas de cooperação/colaboração que organizam as interações dos indivíduos com o meio ambiente.” (BRONCKART, 2006, p. 138); e ii) a partir “de sua relação com um ou vários indivíduos singulares”. O agir de linguagem pode ser apreendido por meio do enfoque coletivo (na forma de atividades de linguagem) e do individual (ações de linguagem).

Em outras palavras: a linguagem é entendida como uma produção específica, exclusiva à ação humana. A respeito dos referidos mundos representados, atribuídos a Habermas, Bronckart (2008, p. 22) resgata

[...] qualquer atividade se desenvolve em um mundo físico [concreto, real] sobre o qual é necessário termos um conhecimento adequado, e são esses conhecimentos sobre o universo material, tais como são construídos na socio-história humana, os elementos constitutivos do mundo objetivo. Qualquer atividade também se desenvolve no quadro de regras, convenções e sistemas de valores construídos por um grupo particular [...]. Os conhecimentos coletivos acumulados em relação a essas regras, convenções e valores são elementos constitutivos do mundo social. Por fim, qualquer atividade mobiliza pessoas, dotadas de uma economia psíquica e de características que, apesar de serem “privadas”, [...] foram também objeto de processos “públicos” de conhecimento. São os produtores desses processos que constituem o mundo subjetivo.

Torna-se evidente que qualquer atividade humana, bem como toda ação de linguagem, é orientada pelas coordenadas desses três mundos formais e/ou representados. Assim, não por acaso, a construção das representações sociais, de modo geral, são manifestas pela linguagem, a qual, sob o efeito do agir verbal, sujeitos, inseridos socialmente, aceitam ou rejeitam as pretensões de validade fundamentadas em suas representações dos mundos.

Segundo a forma de pensar do autor, é esse agir comunicativo que permite à espécie humana reconfigurar as representações do mundo em representações “compartilhadas, controláveis e contestáveis pelos ‘outros’, ou seja, em representações racionais” (BRONCKART, 2006, p. 75). E, assim, essas representações cristalizam-se e estabilizam-se na forma de signos, ou seja, como unidades de uma língua natural.

Sem nos deter, neste capítulo, à referência explícita à análise empírica proposta pelo nosso *corpus* linguístico, com base nessas observações, tencionamos, pois, a declarar como os textos-discursos articulados a ações não verbais somados aos processos de produção, como

também pelos processos de apreensão, não podem ser ignorados, sob uma metodologia “descendente”, elaborada por Bronckart em seu quadro teórico. Não por acaso, o caráter metodológico do ISD encontra respaldo e lógica no que se solidificou o procedimento de análise de texto sob uma abordagem descendente, isto é, indo das atividades sociais às atividades de linguagem e destas aos textos e aos seus componentes linguísticos (BRONCKART, 2006, p. 143).

Depreende-se do que foi dito anteriormente que o ISD confere ao agir humano um caráter primário, com ênfase para a análise do agir comunicativo verbal, dada, por um lado, à sua natureza humana e, por outro, ao regimento da sua conduta (BRONCKART, 2012). Desse modo, situados os aportes teóricos do quadro, que podem influenciar a organização de um texto, evidenciamos que tal seção visa introduzir este capítulo, cuja preocupação, por ora, desloca-se para a apresentação dos conhecimentos teóricos dispostos sobre o entorno sócio-histórico da análise da produção textual, razão pela qual antevemos a próxima discussão: a atividade linguageira vista sob o ângulo da produção de textos escritos.

2.1.1 A metodologia de análise “descendente” e a organização interna dos textos: uma proposta de Jean-Paul Bronckart

Em *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*, Bronckart (2008) evidencia o método de análise e o modelo da organização dos textos no quadro teórico-metodológico do que se convencionou chamar de Grupo de Genebra – ao qual pertencem teóricos como o próprio Bronckart (1999, 2006), Schneuwly (1994, 1997) e Dolz (1996, 1997)⁹ – que propõem uma reflexão sistemática sobre o aparelho psíquico de produção de linguagem (MATENCIO, 2007). Trata-se de uma das vertentes epistemológicas que mais reflete, em seus estudos, a noção de interdisciplinaridade, sintagma esse contemplado em discursos acadêmicos e que se ocupa das análises relacionadas à correspondência entre ensino e aprendizagem de línguas em sentido holístico.

Ainda na mesma obra, o autor afirma que esse método de análise implica a conceitualização das *condições de produção dos textos*, em sentido lato; e na análise do *agir linguageiro* (conferir Atividade linguageira, textualização e significação, neste capítulo), o

⁹ No Brasil, o estreito contato de trabalho com o quadro da unidade genebrina deu-se a partir das traduções iniciais de Anna Rachel Machado, “a quem coube, certamente, o papel de reunir os interessados na teoria e que teve protagonismo ímpar” (GUIMARÃES *et al.*, 2017). Para melhor vislumbre sobre a trajetória da corrente em contexto local, consultar o Interacionismo sociodiscursivo: ampliando a visão, de Guimarães, Bueno e Lousada (2017).

qual pode ser definido a partir da descrição de *parâmetros físicos* e *sociossubjetivos*, em sentido estrito. Ao conjunto de *parâmetros físicos*, destacam-se o emissor, receptor, espaço-tempo do ato de produção e ao conjunto de *parâmetros sociossubjetivos*, destacam-se o tipo de interação social em curso, objetivos possíveis nesse quadro, bem como os papéis atribuídos aos protagonistas da interação (BRONCKART, 2008).

Certamente, essa descrição atualiza a noção de abordagem pragmática da ação de linguagem, pois conforme Matencio (2007), o ISD corrobora a relevância da ação de linguagem – e particularmente da ação significativa – nos processos de textualização pelos quais se concretizam as condutas, especialmente, humanas, nas práticas sociais de interação verbal.

De acordo com a conceitualização das *condições*, ressaltamos que, para o quadro, o gênero de texto antecede qualquer atividade languageira singular. Assim, segundo Bronckart, essa preexistência comporta duas dimensões: uma histórica e outra social. A primeira concebe que os gêneros são objetos fluidos e mutáveis, elaborados por gerações antecedentes. A segunda, a social, sustenta que os gêneros são objetos “disponíveis (e organizados em macroestrutura) na memória do actante” (BRONCKART, 2008). Sobre essa dimensão, Bulea (2010) esclarece que os gêneros são organizados num ‘repertório de modelos’, qualificado de *arquitrato*¹⁰ (processo de adoção de um modelo textual), que funciona no nível de uma *comunidade sociolinguageira*. Nesse sentido,

Os gêneros apresentam certas propriedades estruturais mais ou menos estabilizadas e mais ou menos identificáveis (um sermão tem características sensivelmente diferentes das de um editorial ou de uma reportagem sobre esporte); mas é sua *articulação com as atividades sociais* que constitui sua principal característica. Sob efeito de avaliações e indexações sociais permanentes, os gêneros adquirem a vantagem de serem adaptados ou não a tal atividade, mobilizáveis ou não em tal contexto, apropriados ou não em tal situação de interação (BULEA, 2010, p. 65).

Assim, apesar da impossibilidade de uma classificação geral que emoldure todos os gêneros de textos presentes, há uma sistematização e/ou tratamento por serem “relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1979, 2003, p. 262). Assim, a autora usa o caso da

¹⁰ Bulea (2010, p. 65, grifos da autora) esclarece-nos que, “em relação a um agir languageiro particular, o *arquitrato* e seus componentes constituem, assim, um pré-construído sócio-histórico, no entanto, uma pessoa singular só dispõe dele de maneira fragmentária e incompleta: como para o léxico de uma língua, o domínio que os indivíduos podem ter dos gêneros de texto depende forçosamente de ‘porções’, ou de versões pessoais. A partir daí, o que, de fato, é mobilizado no momento de um agir languageiro particular são necessariamente formas de interiorização pessoal dos pré-construídos sociais e são essas formas que constituem a *situação de ação languageira* da qual o texto emana.”

descrição de um sermão podendo apresentar diferenças com um editorial ou uma reportagem, por exemplo; a avaliação que fazemos nos direciona para a mesma conclusão. A análise das atividades de linguagem, nesse sentido, não pode ser apoiada apenas em critérios absolutamente formais, uma vez que são nas atividades sociais, nas interações realizadas, que os exemplares de gêneros “determinam” o que vai ser produzido.

Cabem, neste momento, as considerações de Matencio (2007), com base na releitura feita da hipótese de Schneuwly (1988), segundo a qual a produção de linguagem envolve três grandes instâncias de operações, são elas: base de orientação, gestão textual e linearização do texto. Isto é, de acordo com as elucubrações do genebrino, “a base de orientação relaciona-se à situação material de produção (...), remetendo-se ao dizível, ao lugar social em que ocorre a interação e aos propósitos que orientam a realização da ação de linguagem” (MATENCIO, 2007, p. 58). A segunda instância de operações, neste caso, a gestão textual, refere-se “à transformação dos parâmetros que orientam a ação de linguagem em representações internas que regulam a atividade global de linguagem” (MATENCIO, 2007, p. 58). Nessa instância estão em jogo, por exemplo, a seleção de um gênero, a sua ancoragem enunciativa e a sua planificação. Por fim, a terceira instância, linearização do texto, implica o processo de verbalização.

É nessa última instância que entra em cena, de modo mais efetivo, o modelo da arquitetura textual; é, a partir deste ponto, que o projeto de análise do ISD se volta a questões de caráter textual, focalizando os processos de estruturação e de planificação dos textos-discursos (PEREIRA, 2011). De acordo com a teoria, todo texto empírico apresenta uma organização supraordenada, que, de um lado, pode se codeterminar, interagindo entre si; e, de outro lado, interagir com instâncias linguísticas de natureza extratextuais. Assim, esse modelo se constitui por meio de três níveis de organizações superpostos, podendo ser chamados de níveis de análise dos textos, quais são: *infraestrutura*, *mecanismos de textualização* e *posicionamento enunciativo* e de *modalização*.

Com base nessas observações, Bronckart (1999, 2008) sugere que o nível mais profundo, a *infraestrutura*, diz respeito à organização geral, comportando três regimes de organização expressivamente diferentes, quais sejam: *planificação geral*, *tipos de discurso* e *os mecanismos de coesão verbal*. A esse primeiro, Bulea (2010, p. 68) complementa: “concerne aos temas e aos elementos de conhecimentos mobilizados”. A segunda forma de organização, tipos de discurso, são modalidades de organização enunciativa e linguística do conteúdo temático, consoante a teoria. A terceira, relacionada aos mecanismos de coesão verbal, de acordo com o quadro, mantêm a organização temporal e/ou hierárquica dos

processos (estados, acontecimentos ou ações) verbalizados no texto e são realizados a partir dos tempos verbais.

Certamente, a definição dos tipos de discurso tem centralizado divergências, em primeiro lugar, por evidenciar uma classificação terminológica particular da teoria que diverge de noções tradicional e distintamente empregadas por teóricos nos estudos da linguagem. Sobre tal, Pereira (2011) observa que os termos centralizadores de críticas são referentes a atividades de linguagem (texto/discurso) e tipos de discurso. E, ainda, lembra que “é precisamente neste aspecto que o ISD será alvo de críticas por parte de alguns teóricos [...] devido, principalmente, ao sentido bem particular que alguns termos adquirem [...], os quais contrastam com as noções mais aceitas pelos estudiosos dos gêneros textuais.” (PEREIRA, 2011, p. 122).

Entretanto, essa discussão parece ter sido resolvida, sobretudo, no quadro da unidade de didática das línguas. Prova disso é que em *Atividade de linguagem, textos e discursos*: por um interacionismo sociodiscursivo, obra que contempla conceitos alicerçados de orientação teórico-metodológica do ISD, Bronckart (1999, 2012) destina um capítulo, em especial, para confrontar a concepção inerente ao quadro sobre **tipos de discurso** “com a de autores, nos quais, aliás, nos inspiramos (Adam, Bakhtin, Benveniste, Weinrich, principalmente)” (BRONCKART, 1999, 2012, p. 16) e, ainda, acrescenta na apresentação do mesmo capítulo: “discutiremos longamente o estatuto heurístico e os inevitáveis limites de nossa classificação dos tipos de discurso” (BRONCKART, 1999, 2012, p. 16). Assim, sobre essa categoria, o teórico sustenta que se trata de segmento constitutivo de gênero de texto, podendo, igualmente, ser considerado como *tipos linguísticos*, ou seja, formas específicas de semiotização, que revelam a construção de um determinado mundo discursivo e que se caracterizam pela mobilização de subconjuntos particulares de recursos linguísticos, uma vez que guardam dependência do conjunto de operações morfossintáticas de uma língua natural (subconjuntos de tempos verbais, pronomes, organizadores, advérbios de modalização etc.), apresentando-se, em função disso, em número finito. O modelo da arquitetura textual propõe quatro desses tipos de discurso¹¹, são eles: *o discurso interativo, o discurso teórico, o relato interativo e a narração*.

¹¹ Embora a polêmica acerca da terminologia empregada no quadro teórico cause dissenso entre outros teóricos que também se interessam pelos estudos da Linguagem, reconhecemos a pretensão do quadro teórico-metodológico em assumir a clarificação terminológica. Por exemplo, Bulea (2010, p. 71) interpreta os tipos de discurso do seguinte modo: “Os tipos de discurso não são de maneira nenhuma superpostos aos gêneros textuais, ficando sua definição subjacente, desse ponto de vista, às duas constatações inter-relacionadas. A primeira é que as propriedades de gêneros de textos não são integralmente descritíveis sobre bases linguísticas, ou, mais exatamente, que a diferença entre gêneros não pode ser estabelecida segundo critérios exclusivamente

Dado que esses segmentos parecem traduzir e/ou semiotizar mundos discursivos, conforme já evidenciado, Bronckart (2008) entende que estes se constituem como quadros em que se desenvolvem, no contexto de produção e recepção textual, a interface entre as representações inerentes a determinados actantes (chamadas, no quadro, de representações individuais) e as representações que fazem parte das instâncias coletivas (representações coletivas). Desse modo, a construção desses mundos depende de uma decisão binária, isto é, de um lado, quando não há correspondência entre o conteúdo semiotizado com as coordenadas de ação de linguagem do actante, exigindo, para tal, de uma origem/marcador temporal (*antes do 5º período, em 2017; antes de ontem; era uma vez etc.*, por exemplo), correspondem à ordem do NARRAR; porém, quando os fatos são apresentados em sincronia com as coordenadas do mundo ordinário do actante, correspondem à ordem do EXPOR.

Por outro lado, o quadro apresenta, ainda, as relações com os parâmetros da ação de linguagem que podem ser de implicação ou autonomia. Isso posto, os mundos discursivos se constituem da correlação entre essas decisões: NARRAR implicado, NARRAR autônomo, EXPOR implicado e EXPOR autônomo, cujas coordenadas de ação em relação ao conteúdo temático e às instâncias de agentividade vão determinar os quatro tipos de discurso a elas associados (BRONCKART, 1999; 2012, p. 153-5). É no quadro dos tipos de discurso, pois, que as estruturas sintáticas se apresentam, bem como que as tipologias textuais – argumentativas, descritivas, injuntivas, expositivas e dialogais –, de Adam (1992), se comportam, isto é, modos de planejamento interno.

O segundo nível do modelo de arquitetura textual (BRONCKART, 1999, 2012), visto em uma localização intermediária, é o dos *mecanismos de textualização*. Esse nível, de acordo com ISD, contribui para dar ao texto a coerência temática, isto é, atua como marcador das articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais, através de séries isotópicas. Por isso, nesse nível, dois mecanismos de textualização¹² podem ser diferenciados: os mecanismos de

linguísticos. A segunda constatação é a que a maioria dos textos comporta segmentos diferentes, quase intuitivamente distinguíveis (segmentos que relatem um acontecimento, segmentos de diálogo etc.), e que os segmentos assim identificados são atestados numa multiplicidade de gêneros de textos.

¹² O projeto ISD, apesar das contribuições de seu quadro tanto para a reflexão sistemática, em práticas de ensino, das relações entre ação, atividade e textualização (conferir Matencio, 2007); ou para o desenvolvimento de parte expressiva de trabalhos em Linguística Aplicada no Brasil (conferir Machado e Guimarães, 2009; bem como Guimarães, Bueno, Lousada, 2017), quanto na influência de suas ideias nos documentos parametrizadores da educação básica/ensino fundamental (confira os PCN de Língua Portuguesa, 1998), ao assumir uma postura sociointeracionista para o ensino de língua materna (conferir Araújo e Silva, 2013), não se apresenta, ainda, em caráter definitivo, mas sim, em fase de formação (BRONCKART, 2006), segundo avalia o genebrino. Dito isso, chamamos igual atenção para a reformulação do nível intermediário – mecanismo de textualização –, pois, de acordo com Bulea (2010), na primeira versão do quadro, integravam a esse nível os *mecanismos de coesão verbal*, relativo à estruturação temporal dos processos presentes em um texto. Estes se materializam principalmente por intermédio de modos verbais, mas também de unidades com valor temporal (advérbios ou

conexão e os mecanismos de coesão nominal. O primeiro se realiza por meio de organizadores textuais (conjunções, advérbios, grupos preposicionais ou nominais etc.), nesse caso, podendo preencher as funções lógico-argumentativas, temporais ou até metatextuais. O segundo, neste caso, os mecanismos de coesão textual, tanto atuam na apresentação de unidades de informação nova quanto retomam essas mesmas unidades na sequência do texto.

O nível mais superficial¹³ é constituído pelos mecanismos de *posicionamento enunciativo* e de *modalização*. Para Bronckart (1999, 2012), esse nível contribui para dar ao texto a coerência pragmática ou interativa que, por sua vez, constitui-se na construção de uma instância geral de gestão do texto – chamado de textualizador, no modelo da arquitetura textual – à qual o autor empírico atribui enunciativamente a responsabilidade do conteúdo temático, isto é, do que é dito.

É por intermédio dessa instância que se efetua a distribuição das vozes manifestas no texto, quais sejam: a dos personagens, das instâncias sociais, do próprio autor, ou ainda uma voz neutra. Por outro lado, as *modalizações* estão relacionadas às *avaliações* do conteúdo temático (julgamentos, opiniões, sentimentos) e são materializadas por advérbios, por certos tempos de verbo, ou por construções impessoais (BRONCKART, 2008). Além disso, essas instâncias se classificam em: modalizações lógicas, modalizações deônticas, modalizações apreciativas e modalizações pragmáticas.

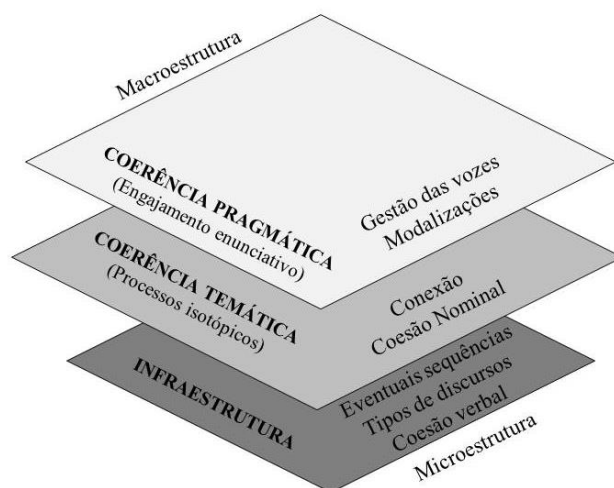
As modalizações lógicas (ou epistêmica) referem-se a julgamentos relativos à verdade ou às condições de possibilidade do que enuncia (certamente, provavelmente, é verdade que etc.). As modalizações deônticas se traduzem em julgamentos de valores sociais (é permitido, é desejável, é preciso etc.). As modalizações apreciativas estão relacionadas a valores subjetivos (é estranho, felizmente etc.). Por fim, as modalizações pragmáticas introduzem julgamentos a respeito das capacidades de ação (o poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer) do agente.

Para melhor visualização da exposição feita, anteriormente, sobre o esquema geral da **arquitetura textual** (BRONCKART, 2008; BULEA, 2010), disposto em três níveis estruturais superpostos, segue ilustração na Fig. 1:

grupos adverbiais e preposicionais). Contudo, tendo em vista a implicação das unidades temporais na construção de tipos de discurso, já mencionada neste capítulo, conforme resgate da autora, os mecanismos de coesão verbal são atualmente tratados juntamente aos citados tipos de discurso.

¹³ De acordo com o ISD, estas são avaliadas como “superficiais”, na medida em que não se organizam em séries isotópicas, atuando quase que independentemente da progressão e coerência do conteúdo temático. Em síntese, elas atuam para orientar a interpretação dos destinatários. Relacionam-se à coerência pragmática.

Figura 1 - Os três níveis da arquitetura textual



Fonte: Formulado com base em Bronckart (1999, 2008), Bulea (2010)

Assim, complementando o já exposto, parece-nos ser necessário esclarecer a perspectiva de orientação do modelo de arquitetura textual, central neste tópico. Este modelo não se limita a uma visão puramente linguística e nem a uma descrição vazia; pelo contrário, é, antes de tudo, nas palavras de Bulea (2010), um – e não o – instrumento metodológico com fins de identificação e conceitualização das operações psicológicas que são inerentes ao agir linguageiro (conferir Atividade linguageira, textualização e significação) e, que, por sua vez, não são admitidas cognitivamente como pré-dados, estando ao dispor do usuário, pelo contrário, são geradas a partir dessa estruturação e funcionam em direta interação com ela.

2.1.2 Os gêneros de texto como quadros da atividade social

No quadro da “psicologia da linguagem” e da didática de línguas, desenvolvidas pelo grupo de pesquisadores da Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, especialmente por Bronckart, Schneuwly e Dolz¹⁴, gêneros de textos “são produtos de *configurações de escolhas* entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente ‘cristalizados’ ou estabilizados pelo uso” (BRONCKART, 2006, p. 143). Isto é, o caráter seletivo das configurações precede o trabalho

¹⁴ Machado (2005, p. 237, grifos da autora) lembra-nos de que apesar de as pesquisas dos três teóricos supracitados apresentarem focos, deveras, diferenciados, “as teses globais e as que se referem a *textos, gêneros de textos, tipos de discurso e tipos de seqüência*, assim como os elementos centrais do método de análise de textos, são por eles compartilhados”.

que as formações sociais de linguagem¹⁵ desempenham, a fim de que os textos sejam reconfigurados às atividades nas quais eles se inserem, adaptados a um dado meio comunicativo, pertinentes diante de desafios sociais, pois é nas formações sociais que os gêneros surgem, se estabilizam e evoluem.

Acrescenta-se, ainda, de acordo com os autores, que os gêneros de texto coexistem no ambiente da linguagem e se acumulam historicamente (BRONCKART, 2006), o que explica, de um lado, a sua impossibilidade de classificação estável e definitiva¹⁶; e, por outro lado, que estes formatos relativamente estabilizados não podem ser identificados e definidos com base, apenas, em suas propriedades linguísticas, mas mediante as condições de realização do agir de linguagem¹⁷.

Schneuwly (2004, p. 23) lembra-nos de que, mesmo apresentando um estatuto “mutável”, os gêneros têm certa estabilidade, isto é “definem o que é dizível (e, inversamente: o que deve ser dito define a escolha de um gênero)”; uma vez que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciado (orais e escritos) concretos e únicos” (BAKHTIN, 2011, p. 261). Eles são caracterizados “não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional” (BAKHTIN, 2011, p. 261). Dito de outra forma: os gêneros apresentam estrutura definida em função do campo de atividade humana, pela particularidade do campo de comunicação.

Portanto, os gêneros de textos constituem-se como *pré-construídos*, ou seja, preexistem antes de nossas ações. Conforme reflete Bronckart (2006, p. 144):

¹⁵ Bronckart (1999, p. 137, grifos do autor.) declara: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamadas de **gênero de texto**) e que ficam disponíveis no *intertexto* como modelos *indexados*, para os contemporâneos e para as gerações posteriores.

¹⁶ “os gêneros não podem nunca ser objeto de uma classificação racional, estável e definitiva. Primeiro, porque, do mesmo modo que as atividades de quem procedem, elas são em número tendencialmente ilimitado; segundo, porque os parâmetros que podem servir como critérios de classificação (finalidade humana geral, questão social específica, conteúdo temático, processos cognitivos mobilizados, suporte midiático etc.) são, ao mesmo tempo, pouco delimitáveis e em constante interação; enfim, e, sobretudo, porque uma tal classificação não pode se basear no único critério facilmente objetivável, a saber, nas unidades linguísticas que neles são empiricamente observáveis. Qualquer que seja o gênero a que pertencem, os textos, de fato, são constituídos, segundo modalidades muito variáveis, por segmentos de estatutos diferentes (segmentos de exposição teórica, de relato, de diálogo, etc.). E é unicamente no nível desses segmentos que podem ser identificadas regularidades de organização e de marcação linguísticas (BRONCKART, 1999, p. 138).

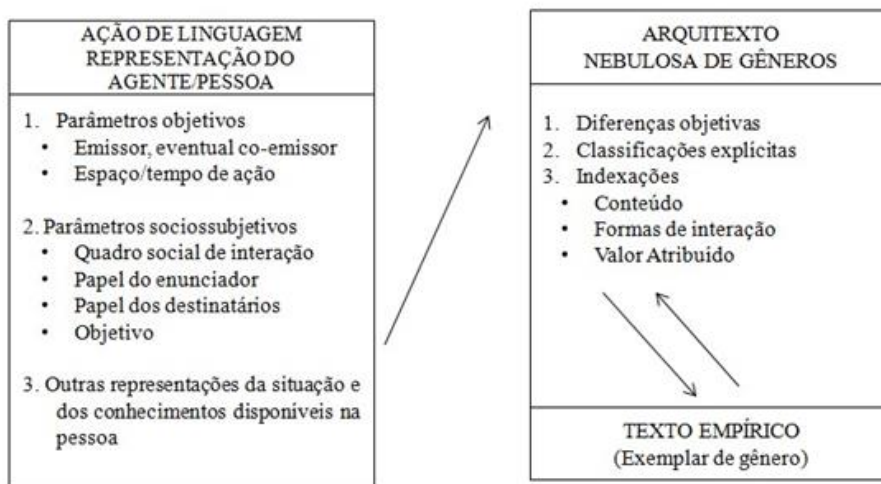
¹⁷ A esse respeito, concordamos com Coutinho (2004) para a qual uma das tendências atuais é não diferenciar de forma rígida *texto*, *discurso* e *gênero* uma vez que, ainda de acordo com a autora, trata-se de frisar efetivamente a relação entre si e considerá-los como aspectos complementares da atividade enunciativa. Nesse sentido, a autora (2004, p. 29) sugere tratar a articulação entre esses elementos como “categorias descritivas”, considerando, assim, o discurso como o “objeto de dizer” – a enunciação; o texto como o “objeto de figura” – plano da esquematização/ configuração – e o gênero, entre ambos, como aquele que condiciona a atividade enunciativa – prática textual-discursiva.

[...], ainda com toda obra humana, os gêneros são objetos de avaliações, ao término das quais eles se encontram afetados (nas representações coletivas) por diversas indexações: referencial (qual atividade geral o texto pode comentar?); comunicacional (para que tipo de interação esse comentário é pertinente?); cultural (qual é o “valor socialmente agregado” ao domínio de um gênero?); etc.

Desse modo, de acordo com o teórico, são espécies de “modelos de referência” (MACHADO, 2005, p. 250), dos quais todo produtor deve se servir para a realização de ações de linguagem e a partir dos quais todo agente planeja a produção de um texto, seja ele oral ou escrito. A esse registro mental, Bronckart (1999) denomina de arquitexto – conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes, tais como são utilizados e eventualmente reorientados pelas formações sociais contemporâneas (BRONCKART, 2004).

Devemos observar que, assim, por serem portadores de indexações sociais, os gêneros constituem, nas palavras de Bakhtin (1975), os quadros obrigatórios de qualquer produção verbal – ou modos de tipificação (BAZERMAN, 2011) ou ainda regulador da organização textual (COUTINHO, 2004). Essa situação explica o fato de que para qualquer análise das condições de produção dos textos, deve-se considerar, pois, a intervenção de três elementos – tal como esquematiza a Fig 2, a seguir:

Figura 2 - As condições de produção de um novo texto



Fonte: Bronckart (2006, p. 146)

De acordo com a perspectiva esquematizada na Fig. 2, temos que no quadro das atividades sociais, são produzidas determinadas formas comunicativas que são estabilizadas de forma mais ou menos forte, constituindo os gêneros de textos. Consequentemente, o agente/pessoa ao produzir modelos (plásticos e não normativos) encontra-se em uma situação

de ação de linguagem que só pode ser operante pelas representações que este construiu para si, recorrendo aos três conjuntos dessas representações – conforme dispostas no lado esquerdo da figura –, quais sejam: 1) as representações referentes ao quadro material/físico da ação, representadas pela identificação do emissor, de eventuais co-emissores, bem como de espaço/tempo da produção; 2) as representações referentes ao quadro sociossubjetivo da ação verbal, representadas pelo tipo de interação social em jogo, de papel social que dela decorre para o emissor (estatuto do enunciador) ou do papel social que dela decorre para os receptores (estatuto dos destinatários), e, por fim, as relações de objetivo possíveis estabelecidas entre esses dois tipos de papel no quadro interativo em questão; 3) as outras representações referentes à situação e aos conhecimentos disponíveis no agente, referentes à temática expressa no texto.

Em relação ao arquiteito/nebulosa de gênero, segundo observa-se no lado direito da figura, o agente/pessoa recorre ao conhecimento pessoal de sua comunidade verbal e dos modelos de gêneros nele disponíveis, isto é, do conhecimento compartilhado pelos falantes, para, de acordo com Bronckart (1999, 2006), desenvolver um duplo processo. Ou seja, de um lado, o agente faz a “escolha” ou “adoção” do modelo de gênero que lhe pareça mais pertinente em relação às propriedades globais da situação de ação. Por outro lado, adapta esse modelo escolhido, em função das propriedades particulares da situação em foco. Resulta, portanto, desse duplo processo um texto empírico com traços do gênero “escolhido” e do processo de adaptação às singularidades da situação realizada.

Essa ação de linguagem regulada pelo gênero faz-nos recorrer do pensamento de Schneuwly (2004), para o qual encontramos uma discussão sobre o papel desse protótipo na ação da linguagem e no desenvolvimento do funcionamento psíquico humano, sob uma perspectiva vygostkiana. Isso porque o autor nos lembra de que, no quadro da epistemologia marxista, a atividade humana

é necessariamente concebida como tripolar: a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos de experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis. Os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age. [...] A intervenção do instrumento – objeto socialmente elaborado – nessa estrutura diferenciada dá à atividade uma certa forma; [...] Um instrumento media uma atividade (SCHNEUWLY, 2004, p. 21).

É nesse sentido que, analogamente, o autor supracitado relaciona os gêneros de texto a verdadeiras ferramentas¹⁸ semióticas complexas, permitindo a realização de ação de linguagem através das atividades sociais de linguagem, pois conforme acrescenta, “há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo (SCHNEUWLY, 2004, p. 21).

Essa afirmação explica a apropriação do gênero ser um mecanismo necessário de socialização, de inserção às atividades comunicativas humanas (MACHADO, 2005), mas também ser parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais e tipificam muitas situações além da forma textual (BAZERMAN, 2011). Com isso, chegamos a uma compreensão mais profunda do gênero, isto é, parte de processos de atividades socialmente organizadas, pois se admitimos que um modelo preexistia a determinada ação de linguagem, o resultado, no entanto, quase nunca vai ser uma reprodução exata desse modelo. É o que discute Machado (2005, p. 251):

esse processo de adaptação poderá trazer consequências sobre os níveis do texto: na sua organização interna, nos mecanismos enunciativos, nos mecanismos de textualização. Ao final do processo, o texto produzido acabará por ser dotado de um estilo particular. [...] Na realidade, estamos diante de um processo de reprodução-adaptação de determinado gênero, gerador de novos exemplares de textos, mais ou menos, diferentes dos modelos preexistentes.

Portanto, é pela continuidade desse processo que os gêneros se modificam em razão do tempo e da história, assumindo um estatuto efetivamente dinâmico. Justifica-se, pois, que o modelo proposto pelo quadro do ISD não seja o de análise de gênero¹⁹, mas de textos, “em outras palavras, no plano dos estudos empíricos, a genericidade se encontra primariamente atestada pela análise dos textos, através de propriedades linguísticas que, só secundariamente,

¹⁸ Em outra publicação, Dolz, Schneuwly (2004) metaforicamente concebem gênero como (mega)instrumento para agir em situação de linguagem. Acrescentam, ainda, que este tipo de instrumento é constitutivo da situação, pois “sem romance, por exemplo, não há leitura e escrita de romance. Sem dúvida, essa é uma das particularidades do funcionamento da linguagem em geral [...]”. A maestria de um gênero aparece, portanto, como co-constitutiva da maestria de situações de comunicação” (p. 44). Essa discussão reforça a importância da apropriação dos gêneros para prática dos indivíduos nas atividades comunicativas humanas.

¹⁹ “sustentamos que são esses segmentos [de exposição teórica, de relato, de diálogo, etc.] constitutivos de um gênero que devem ser considerados como *tipos lingüísticos*, isto é, como *formas* específicas de semiotização ou de colocação em discurso. Elas são formas dependentes do leque dos recursos morfossintáticos de uma língua e, por isso, em número necessariamente limitado. São formas correlatas à (ou reveladoras da) construção das coordenadas de mundos virtuais, radicalmente diferenciadas do mundo empírico dos agentes (BRONCKART, 1999, p. 139).

remetem às determinações sociais, certamente evocadas, mas não analisadas como tal” (BRONCKART, 2017, p. 48).

Embora não se observe no ISD um modelo de análise, explicitamente, voltado para o gênero de texto, conforme já evidenciado, apóia-se no postulado da base os “modelos didáticos de gêneros” (MACHADO, 2005, p. 258), os quais são orientados à medida que os objetivos são delineados. Tal constatação se verifica na seguinte passagem:

Para nós, fundamentalmente, os gêneros têm uma interação muito nítida que não é, evidentemente, jamais mecânica ou biunívoca com os tipos de atividades ou de práticas humanas. E quando definimos um gênero como uma maneira de construir a linguagem que é adaptada a um tipo de atividade humana, retemos totalmente essa definição. Os gêneros são articulados a tipos de atividades humanas. Os tipos de discurso são formas linguísticas que – é essa a nossa hipótese, eu diria – não são dependentes dos tipos de atividade humana, mas estão em estreita articulação com formas de raciocínio humano. Portanto, se eu simplifico, caricato um pouco as coisas, eu posso dizer, as dimensões do gênero estão em relação com a atividade social, suas finalidades, seu contexto, seus possíveis ganhos e perdas. A dimensão dos tipos de discurso é ligada ao que chamo de os tipos de raciocínio humano, ou seja, as maneiras de desenvolver o pensamento além da simples proposição, além da simples frase, como organizamos mais amplamente o pensamento (...). Os gêneros têm geralmente um tipo de discurso majoritário o qual chamamos “o discurso dominante” (BRONCKART, 2008, p. 277).

Podemos, a partir da citação, pensar as possíveis implicações dessa consideração. Isso porque não encontraremos um agente particular que age discursivamente sozinho. A atividade humana através da linguagem, dos signos linguísticos e dos textos impede que se descarte o agente-produtor. Nesse sentido, os gêneros como uma maneira de construir a linguagem se ajustam à atividade social, mas também às finalidades e contexto de interação. É preciso considerar que qualquer ação de linguagem estará sujeita a fatores de ordem político, cultural, social e discursivos que impactam o modo da escrita, recepção e circulação dos textos.

Os gêneros emolduram e situam o momento da escrita (BAZERMAN, 2015), não por acaso, o agente sob ação de linguagem deve caracterizar a situacionalidade dos textos escritos, uma vez que a escrita pode se apresentar como nebulosa, afinal, os gêneros não costumam se manifestar de modo isolado/ único, mas em inter-relação com outros. Nas palavras de Bezerra (2017), temos a seguinte observação: “No *mundo real do discurso*, em vez de lidarmos com gêneros como entidades isoladas, nos confrontamos com gêneros que ‘frequentemente são

vistos na relação com outros, com certo grau de *sobreposição* ou até, por vezes, de *conflito*²⁰” (p. 48).

A esse respeito, o fenômeno da correlação entre os gêneros é tomado como objeto de reflexão por vários autores, os quais definem a manifestação a partir de metáforas como colônia de gênero²¹ (BHATIA, 1993; BEZERRA, 2006; 2007) ou constelação de gêneros²² (MARCUSCHI, 2000; BHATIA, 2001; SWALES, 2004; ARAÚJO, 2004, 2006, 2011) ou conjunto de gênero (BAZERMAN, 2011).

Compreendemos, assim, que há vários fatores que contribuem para a caracterização dos gêneros textuais, conforme expusemos neste tópico, podendo ser retomados, entre outros, um conjunto de operações as quais envolvem a escolha dos tipos de discurso e de sequência, as de seleção e elaboração de conteúdo ou ainda, operações de textualização, envolvendo conexões e segmentação, regulação de vozes e de expressão de modalização ou até mesmo as de seleção de itens lexicais sempre agenciadas pelo produtor/agente verbal (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; MACHADO, 2005; BRONCKART, 1999), por exemplo. É nesse ponto consensual que indicamos a próxima leitura: o aprendiz/ agente verbal e as competências languageiras – operações de linguagem – para a produção de gênero de texto em situação de interação determinada.

2.2 O APRENDIZ/ AGENTE VERBAL E A COMPETÊNCIA LANGUAGEIRA PARA A ESCRITA DE TEXTO

Conforme temos defendido nesta tese, a confluência de agires, seja geral seja languageiro, é resultado das representações construídas sobre as situações sociais nas quais o agente está inserido; por esse motivo, Schneuwly (2005) reconhece que, nesse processo, os elementos, anteriormente citados, são centrais de uma atividade humana: o sujeito, a situação e o instrumento. Nessa perspectiva, Vygotsky (1984, p. 70)

²⁰ Bathia (2004, p. 29).

²¹ Para melhor compreensão, ver Bezerra (2017), em **Gêneros no contexto brasileiro**: questões [meta]teóricas e conceituais, publicado pela Parábola editora.

²² Sem pretensão de desconsiderar as designações referentes ao fenômeno e por acreditarmos na multiplicidade de procedimentos analíticos de gênero, entendemos que os termos divergem na medida em que se filiam a perspectivas teóricas. Desse modo, ajustaremos a nossa discussão assumindo a proposta de Swales (2004), bastante difundida em estudos nacionais (ARAÚJO, 2004; 2006; LOPES, 2008), que optou por trabalhar com a metáfora de constelação de gêneros. Como lembra Araújo e Zanotto (2011, p. 57), Swales se tornou conhecido entre os analistas de gênero por sua dedicação à busca pela compreensão dos gêneros que organizam as práticas discursivas acadêmicas. Em **Research genres: explorations and applications**, o autor demonstra interesse pela categoria de constelação de gêneros, já que no capítulo “Toward a world genre”, mais precisamente na seção “Constellations of Genres” (SWALES, 2004, p. 12), é notória a importância que ele confere à relação que se estabelece entre os gêneros de um mesmo grupo.”

atribui uma enorme importância à dimensão social, que fornece instrumentos e símbolos que medeiam a relação do indivíduo com o mundo, e que acabam por fornecer também seus mecanismos psicológicos e formas de agir nesse mundo. O aprendizado é considerado, assim, um aspecto necessário e fundamental no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Entendemos, de acordo com o excerto, que o aprendizado possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento do agente, a partir, evidentemente, da dimensão social. Dito de outra forma, o aprendizado é a garantia do desenvolvimento das características psicológicas humanas, mas também da sua forma de agir socialmente. É nesse sentido que os gêneros de texto – artefato cultural ou, ainda, um instrumento semiótico (VYGOSTKY, 2008; SCHNEUWLY, 2004) atuam como mediadores das ações sociais, pois, “os instrumentos têm a função de regular as ações sobre o objeto [...]. Por sua vez, o signo é um instrumento psicológico e tem a função de regular os indivíduos, ajudando-os em suas atividades psíquicas (FIGUEIREDO, 2019, p. 38).

Ora, se o signo tem a função de regular os indivíduos, podemos prever que o processo de socialização de um agente em diferentes instâncias sociais (família, escola, universidade, trabalho, entre outros, por exemplo) permite a ele construir tanto os conhecimentos sobre a língua(gem), quanto sobre o funcionamento dos textos/discursos em diferentes eventos comunicativos. A esse respeito, pontua Matencio (2006, p. 96): “ao longo de sua socialização – da apropriação de normas, valores e modos de comportamento das instâncias sociais às quais se integra –, o sujeito constrói conhecimentos que orientam sua participação em diferentes eventos de interação”.

Isso justifica certas crenças elaboradas acerca da prática de escrita, em especial, por estudantes do ensino superior, por exemplo, uma vez que quando a tarefa é familiar e, deveras, simples, pouco se pensa no processo de escrita, haja vista que as soluções de escrita podem estar logo à mão. Um resumo, por exemplo, semelhante a muitos vistos em um mesmo componente curricular sob a indicação/orientação de um professor com o qual o estudante já teve experiência em outros eventos comuns ao curso de atuação, pode tornar-se mais um exercício de digitação ou redação a partir da memória, com poucos ajustes. Entretanto, quando a tarefa é mais complexa e menos frequente, espera-se um grau de engajamento a partir de uma reflexão acerca do processo, gerenciando e ajustando o projeto a fim de atender às particularidades da tarefa.

Essa ilustração evoca, igualmente, a tese de Matencio (2006), para quem as representações construídas por um sujeito particular não se reduzem à natureza da

língua(gem), mas, sim, às relações estabelecidas com o “objeto” língua(gem) pelos grupos nos quais o sujeito foi socializado – as quais incluem, por exemplo, a dualidade certo e errado da língua, as variações de usos, a configuração e diferenças entre gêneros de texto e tipologias textuais, as normas sociais de interação, da fala e da escrita, as práticas orais e escritas de interação.

É possível dizer, também, que para o entendimento desse processo e de uma proficiência da atividade de produção de texto, a imagem do docente é primordial – opondo-se a intervenções vagas – posto que a orientação consciente e planejada do professor é necessária para que o aluno seja inserido nas práticas de linguagem típicas do âmbito discursivo a ser explorado (PEREIRA; BASÍLIO; LEITÃO, 2017). Nas relações entre professor e aluno, Vygostky (1988) concebe o homem como um ser social, “um organismo vivo, dotado de propriedades biológicas e que tem comportamentos; mas, é também um organismo consciente, que se sabe possuidor de capacidades psíquicas que as ideias, os projetos e os sentimentos traduzem” (BRONCKART, 1999, p. 24).

Tomando como base esse pressuposto, Nunes (2004) reflete que o professor pode ser um suporte dos investimentos de seu aluno, posto que é o objeto de transferência. E acrescenta que o professor, muito além da figura pessoa, vai representar, na imagem do aluno, o lugar de ‘saber’, de idealização, de poder. E este só será reconhecido nessa posição de saber pelo aluno, se sua palavra não for uma palavra qualquer, pois precisa ser validada como “um lugar de saber” (NUNES, 2004, p. 3).

Nessa perspectiva, a produção linguageira é de total responsabilidade dos agentes dotados de representações e/ou saberes – os chamados mundos formais nas proposições de Habermas (1987) (Conferir Atividade linguageira, textualização e significação) – sob um meio constituído de elementos definíveis (BRONCKART, 2019), qualificado de situação de produção. Esta traduzida por um registro situacional, isto é, a relação de agente verbal com um contexto espacial e temporal, inscrito em um contexto de formação social ou, mais precisamente, em uma forma de interação comunicativa inerente ao mundo social (as normas, os valores, as regras, os acordos sociais, por exemplo) e ao mundo subjetivo (a representação que se dá de si ao agir) (BRONCKART, 2019).

Além do mais, essas dimensões que são frequentemente reformuladas pelo agente dependem, também, dos conhecimentos (re)elaborados a partir dos domínios discursivos (dimensões praxeológicas) do entorno linguageiro, bem como da função social e objetivos das práticas de linguagem (dimensão sociológica). Bronckart (2019) assegura ainda – e concordamos com ele – que esse conjunto representativo complexo constitui o real contexto

da produção de um texto pelo agente verbal, exercendo sobre tal um “controle” acerca de aspectos ilocutórios, ou seja, uma base de orientação, a partir da qual, uma série de “decisões” deve ser tomada pelo agente produtor.

Assim, a ação de linguagem exige de um agente um conjunto de decisões (BRONCKART, 1999) vistas como tarefas a serem realizadas por operações, “não inatas, mas apreendidas no decorrer da história dos agentes, no quadro das diferentes atividades e avaliações sociais que participam” (MACHADO, 2005, p. 252).

De acordo com as postulações de Bronckart (1999, 2006), as atividades estão relacionadas a um sistema de ações, a uma ação de linguagem que, por sua vez, consiste em produzir, mas também compreender, interpretar, analisar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados – em especial, os escritos -, cujo resultado final é o texto. Dito de outra forma, cada texto empírico produzido é único, possuindo um estilo próprio e individual (BRONCKART, 1999), ou como lembra Benveniste (1970, 2006), reflete as semioses que o agente pratica em suas condutas verbais, únicas e irrepetíveis, convocando, portanto, deste, noções operatórias, isto é, conhecimentos adquiridos e validados nas e para situações específicas – neste caso, para a prática de escrita de um aprendiz no contexto acadêmico, em especial – a qual atribuímos à competência linguageira um papel importante na configuração e delineamento da singularidade de cada texto, mas também no atendimento proficiente do objetivo.

O conceito de competência²³, desde a sua conceituação na Linguística²⁴, por volta dos anos 1960, emergiu na área do trabalho ao longo dos anos 1980, sendo expandido e adaptado nas diversas áreas das ciências sociais, da educação e da formação. Dias (2010) pontua que a partir dos anos 70, do século XX, a competência surgiu associada à qualificação profissional, vinculando-se ao posto de trabalho e associando-se ao coletivo, à organização. Nas palavras de Cristovão (2007, p. 259), “no campo de formação, o termo é discutido em relação à qualificação para o trabalho. Nesse sentido, a competência é medida pelo desempenho que as tarefas da profissão demandam, as decisões tomadas e sua eficácia”. Esse conceito, historicamente, tem sido utilizado em diferentes contextos e como referência a diversos fenômenos, assim, tanto ele quanto os outros relacionados (competir, competente etc.)

²³ Segundo o dicionário eletrônico “Origem da Palavra”, competência do latim **competentia**, ‘proporção’, ‘justa relação’, significa aptidão, idoneidade, faculdade que a pessoa tem para apreciar ou resolver um assunto. Remete à Idade Média, século XV, estando restrito, à época, à legitimidade e à autoridade das instituições (por exemplo, o tribunal) para tratar de determinados problemas. Já no século XVIII, o significado do termo competência é ampliado para o nível individual, voltado para a capacidade devida ao saber e à experiência (DIAS, 2010).

²⁴ Para Bronckart (1999, p. 43), trata-se de “um desenvolvimento orientado internamente por propriedades do sujeito e capacidades inatas que se adaptariam ao meio.”

tornaram-se polissêmicos, produzindo, como tal, ambiguidade em relação à descrição dos fenômenos aos quais estes se referem ou podem se referir (SANTOS *et al.*, 2009).

Além disso, visto que as definições são heterogêneas e não consensuais, a polissemia da palavra competência é condicionante à existência de oscilações entre esse termo e outros relacionados a ele. Prova disso é a alternância na literatura, por vezes, quando competência é utilizada como sinônimo de ações, o que aproxima da definição de “habilidades”. Isto é, “ora ‘habilidade’ e ‘competência’ podem ser utilizadas como sinônimos referentes a um mesmo fenômeno, ora como conceitos distintos, dificultando, assim, uma delimitação clara e exata sobre a que cada um desses dois conceitos faz referência” (SANTOS *et al.*, 2009, p. 133).

Para ilustrar, então, esta imprecisão, consideremos a pouca clareza desses termos encontrados em Pucci (2000). Para o autor, na tentativa de avaliar competência gerencial, reconhece que estas são analisadas sob a forma de conhecimentos e habilidades e, assim destaca: “[...] o conhecimento forma a compreensão. As habilidades apropriadas aplicam a compreensão. A eficácia gerencial é o produto de ambos.” (p. 79). Santos *et al.* (2009) acrescentam que a polissemia desses termos também é vista por diferentes autores, os quais listam Bolsoni-Silva (2002), Del Prette e Del Prette (2000).

A palavra competência é, ainda, utilizada segundo critério avaliativo e também como referência à capacidade de realizar determinadas tarefas de maneira eficiente, ou utilizadas para acentuar um ou outro aspecto do funcionamento humano, tais como conhecimentos, saberes, raciocínios, saber-fazer, comportamentos, esquemas de ação, entre outros (BRONCKART, 2010; SANTOS *et al.*, 2009). Nas práticas escolares – propomos igualmente nas acadêmicas –, por sua vez, competência evidencia a mobilização de recursos, conhecimentos ou saberes vivenciados (DIAS, 2010), revelada diante de situações singulares, complexas e em tempo real (PERRENOUD, 2000). Nessa perspectiva, Dias (2010, p. 77) destaca:

em situação de ensino/aprendizagem, o indivíduo aprende a identificar e a descobrir conhecimentos, a mobilizá-los de forma contextualizada. Ser competente não é realizar uma mera assimilação de conhecimentos suplementares gerais ou locais, mas sim, compreende a construção de esquemas – mentais, em nossa compreensão – que permitem mobilizar conhecimentos na situação certa e com discernimento. A partir da formação de uma decisão ou procura de informação pertinentes, estes esquemas de percepção, pensamento, avaliação e acção suportam interferências, antecipações, generalizações e apreciações de probabilidades. Ao construir competências considera-se o contexto de aprendizagem, a implicação do sujeito na tomada de decisão, a resolução de situações problemáticas e o próprio processo de construção de conhecimento. Uma abordagem por competências defende que o sujeito constrói os seus próprios saberes, numa interacção afectiva que possibilita o aprender a aprender.

A partir desses pontos, a autora demonstra que o indivíduo é capaz de agir de forma consciente, refletindo processos ocultos, mas também atitudes, que são adquiridas mediante a sua interação com o seu grupo, assim como mediante as exigências ou atividades escolares/acadêmicas ou cotidianas vividas. Essa explicitação da relevância do desenvolvimento de competências nos mostra que esse recurso é um elemento constitutivo da situação do agir proficiente de um aprendiz.

Ora, considerar o desdobramento conceitual do termo competência, em que há transferência terminológica de uma área para outra, nos conduz, enfim, a uma tomada de posição prospectiva a respeito. Isso porque por haver um imbricamento entre competências e habilidades em alguns estudos, conforme foi sinalizado, examinemos, agora, da seguinte maneira: habilidades vistas como modos diversificados para encaminhamento de ações verbalizadas e as competências como o grau de qualidade/eficácia ou adequação e validação dessas ações em atividades de linguagem. Assim, infere-se que as competências estão diretamente relacionadas às operações sócio-cognitivas, pois “não basta ‘conhecer’ determinada informação, a ideia de competência pressupõe que se faça algo com ela, estando, portanto, interligada à capacidade de abstrair conhecimentos e transportá-los para outras esferas” (RANGEL *et al.*, 2016, p. 32). E acrescentam que a noção de habilidade é a de complementaridade, isto é, para cada competência, é necessário que o agente desenvolva uma série de habilidades.

Nesse ínterim, sob uma perspectiva social da formação discente, Rangel *et al.* (2016) afirmam que a produção por competências possibilita um significado amplo, quando vinculada ao propósito de empoderamento do agente, à busca por igualdade de oportunidades, ao respeito e à pluralidade que caracterizam a democracia, dado que a “pessoalidade é, pois, o primeiro elemento constitutivo da ideia de competência” (MACHADO, 2010, p. 27), e, diríamos ainda, a prática de escrita sob esse viés permite emancipação e significativa autonomia ao aprendiz. No âmbito pedagógico, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documento de caráter normativo que estabelece um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais a alunos da Educação Básica, define o termo “como mobilização de conhecimentos (conceito e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana [...] e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Do ponto de vista conceitual, trazendo bases para novas reflexões, apresentamos uma releitura ao conceito de competência e, portanto, chamaremos de *competência linguageira* e,

conscientemente, fazemos empréstimo, essencialmente, deste (BULEA, 2010) para nomear e interpretar o agir dos agentes de nossa pesquisa frente às práticas de escrita no curso de Letras, em especial. A noção de competência languageira recebeu destaque nos estudos encaminhados por Bulea (2010), para qual assinala lacuna quanto ao estatuto teórico das definições atribuídas ao termo. A autora questiona o conjunto de contradições que atravessam, especialmente, a abordagem da competência como recurso(s), bem como se a competência assim definida responde aos desafios iniciais atribuídos a essa noção, ou se ela afinal somente substitui acidentalmente o estatismo e a a-contextualização que deveria assumir (BRONCKART, 2017). Em uma tentativa de solucionar a contradição, a autora esclarece:

considerar esse desdobramento mediacional nos conduz enfim a reformular levemente a definição de competência que havíamos proposto em trabalhos anteriores (confira Bulea e Bronckart 2005), considerando esta como **um processo praxio-semiótico de revivificação das propriedades dinâmicas que os recursos, internos ou externos, comportam por seu próprio engendramento no quadro do agir e cujo desdobramento exerce efeitos reestruturantes (os quais se deseja que sejam positivos) sobre esses recursos.** (BRONCKART, 2017, p. 114, grifo nosso).

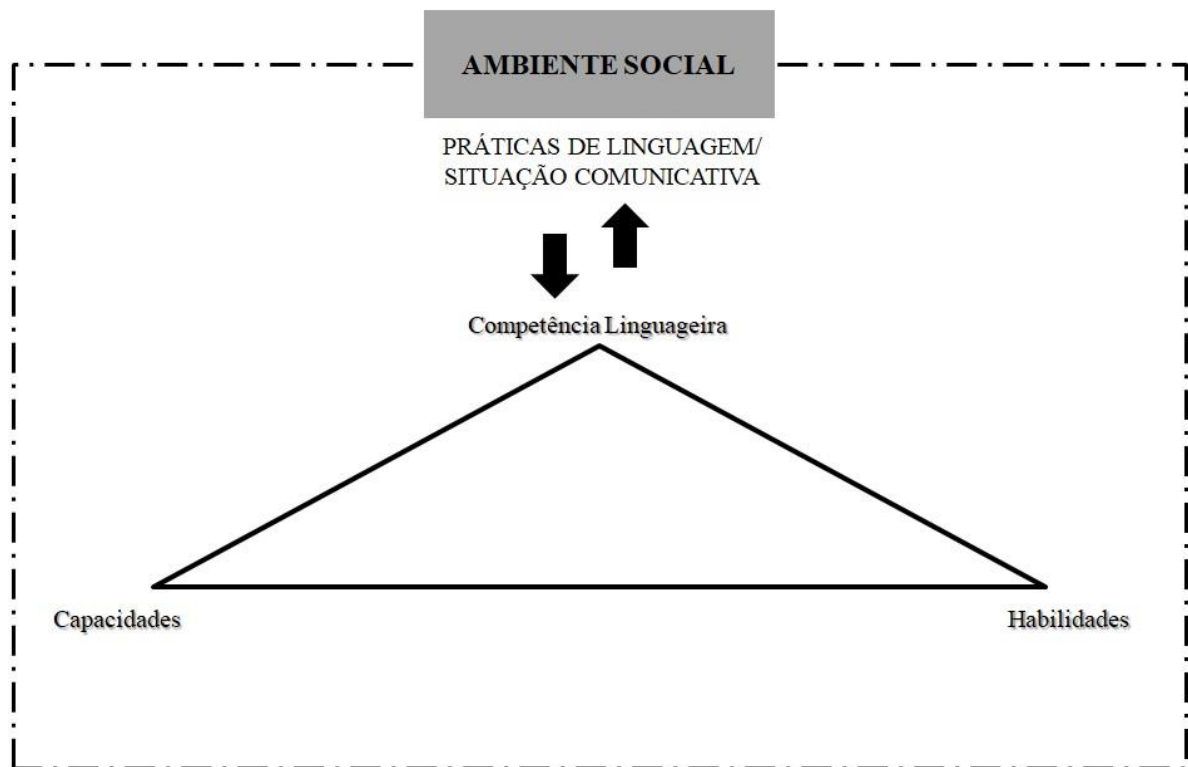
Além disso, entendemos que a mediação pela linguagem, oportunizada em sessão reflexiva com esses agentes, atua como papel estruturante para o entendimento e reconhecimento do gerenciamento da atividade de produção de texto e de operações mobilizadas por agentes produtores em situação de produção imediata.

Desse modo, assumiremos, nesta investigação, *competência languageira* como conhecimentos/saberes mobilizados ou representações (re)construídas, mediados pela linguagem²⁵, por um agente a partir do processo de socialização em diferentes instâncias sociais, organizadas de acordo com as particularidades da instância na qual se situa, a fim de executar tarefas encaminhadas por especialistas, o saber-fazer. Esse processo implica, de um lado, conhecimentos específicos acerca de ações individuais e sociais envolvidas nas tarefas; e de outro, a representação de uma identidade languageira com a qual se permite agir com, sobre e por meio do sistema da língua, o saber-dizer. Nesse recurso, decorrem ações diversas concebidas de *capacidades de linguagem* e *habilidades cognitivo-linguísticas* no transcorrer do próprio agir do agente produtor. Assim, a competência languageira permite avaliar, mas

²⁵ Nessa perspectiva, para fazer justiça à abordagem global do ISD, vista como uma “ciência do humano” – conferir Atividade languageira, textualização e significação – utilizaremos o termo *languageiro*, posto que [...] a linguagem não é (apenas) meio de expressão de processos que seriam estritamente psicológicos (percepção, cognição, sentimentos, emoções) [...] mas é, na realidade, o instrumento fundador e organizador desses processos, em suas dimensões especificamente humanas (BRONCKART, 2006).

também conhecer, o nível do domínio de gerenciamento do processo de escrita e o grau de engajamento enunciativo do produtor. Visualizamos essa conceituação ilustrada na Fig. 3, a seguir, baseada no triângulo de Vygotsky, que interpõe a competência, como validação de uma identidade languageira interpretada pelo *agir* com, sobre e através de recursos da língua, na relação entre operações de linguagem e agenciamento de recursos languageiros, ou capacidades e habilidades.

Figura 3 - Visão da caracterização de competência languageira de um agente produtor



Fonte: Elaboração do autor (2021)

Nos tópicos a seguir, revisitamos e ilustramos cada um desses recursos estabilizados importantes para o desenvolvimento da competência languageira associada à situação imediata prática de escrita (na universidade, no caso de atuação direta dos sujeitos colaboradores desta investigação). Começamos, inicialmente, pelas *capacidades de linguagem* (SOUZA, STUTZ, 2019), logo após, apresentamos as *habilidades cognitivo-linguísticas* (JORBA, 2000).

2.2.1 Capacidades e operações de Linguagem para a escrita de textos

É nas atividades de linguagem que se permite eficaz compreensão acerca das condutas de cunho sócio-histórico – mas também ideológico – que o ser humano apresenta

(BRONCKART, 1999; 2006; SOUZA, STUTZ, 2019). Esse entendimento é basilar para que a linguagem seja vista tanto como instrumento de comunicação quanto fio articulador de saberes em uma determinada situação de interação. Nesses termos, Cristovão e Stutz (2011), a partir do arcabouço teórico do ISD, inferem que as atividades de linguagem estão concatenadas às atividades praxiológicas/gerais e assim esclarecem: “as atividades de linguagem (agir linguageiro) constituem o arquiteito no qual estamos imersos fornecendo-nos um repertório de gêneros textuais necessários para as nossas ações” (p. 22). Nesse sentido, a ação de linguagem subjaz diversas capacidades realizadas por parte do agente.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p. 44), essas capacidades são apresentadas como “aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada”. Ou ainda, no dizer de Cristovão (2007; 2009), uma série de operações de linguagem necessárias à identificação e escolha de parâmetros textuais coerentes às atividades de linguagem e aos respectivos agires. Isto é, estão dispostas no ambiente social e devem ser aprendidas – mas também sistematizadas e dominadas – no seio das diferentes atividades e avaliações sociais de que participam os membros da sociedade, quando há motivos claros e objetivos específicos no quadro de uma atividade social. A par disso, Machado (2005, p. 252, grifo da autora) ressalta

Na verdade, as operações não se sucedem umas às outras na ordem em que serão apresentadas, mas estão, sim, em interação contínua. Assim, consideremos, em primeiro lugar, operações que envolvem a mobilização de conhecimentos sobre a situação e a adoção de determinado gênero. Essa *situação (de ação de linguagem)* é vista sob o ponto de vista *interno*, não podendo ser confundida e tomada como sendo correspondente ao quadro espaçotemporal físico concreto em que o produtor se encontra. Na verdade, ela corresponde ao conjunto de representações inicialmente mobilizadas que serve de *base de orientação* para a *ação de linguagem* e que vai ter influência decisiva sobre a forma e sobre os conteúdos textuais [...].

A título de esclarecimento, na proposta original (DOLZ, PASQUIER, BRONCKART, 1993; DOLZ, SCHNEUWLY, 2005), as capacidades de linguagem seriam de três tipos: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas – funcionando de forma articulada para o processo de compreensão escrita, embora se apresentem dispostas separadamente, conforme nos lembram Cristovão e Stutz (2011).

As capacidades de ação demandam da parte de quem escreve a ativação de conhecimentos e/ou representações sobre as características do contexto de produção/componentes da situação comunicativa e da “adoção” do gênero de texto, ou ainda, baseadas

em Dolz, Pasquier, Bronckart (1993), Souza, Stutz (2019, p. 1117), esclarecem que se trata da relação entre ações realizadas verbalmente “às divergências do meio social”. De modo geral, importam-se, a este nível, os componentes físicos e sociossubjetivos (BRONCKART, 2007). É isso que permite ao agente, em situação de escrita, mobilizar operações em virtude das metas/objetivo e dos interlocutores. O planejamento, nesse sentido, é primordial, assim reflete Antunes (2003, p. 54)

Elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções. (p. 54).

Compreende-se, a partir da reflexão da autora, que há múltiplas ações requeridas pelo agente a fim de executar o objetivo da situação de ação de linguagem, isto é, há etapas a cumprir, planejamento a realizar, escolhas a serem feitas. Bronckart (2006) denomina de arquitexto, conhecimento pessoal (e parcial) da comunidade verbal disponíveis no agente.

Nessa perspectiva, consideramos a discussão de Kato (2002) para quem afirma que entre as etapas de planejamento da escrita incluem-se uma fase de pré-escritura e também uma de pós-escritura. A primeira, explica a autora, engloba tudo o que antecede a execução propriamente dita, tais como anotações, listas, esquemas etc. Acrescentamos, ainda, quanto aos processos e decisões, a ação recursiva. Ou seja, é possível retomada desses processos.

As capacidades discursivas exigem do produtor a mobilização de “modelos discursivos” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2005, p. 44), isto é, conhecimentos inerentes ao conteúdo e apresentação de um texto, tais como os tipos de discurso, as tipologias textuais – conferir Habilidades cognitivo-linguísticas – enfim, as características próprias de um gênero de texto.

Finalmente, as capacidades linguístico-discursivas levam em conta as intenções do produtor que faz uso do sistema da língua, para o qual concorrem aspectos inerentes à planificação do discurso, isto é, os mecanismos de textualização e enunciativos. Portanto, “as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2005, p. 44). Estas emolduram a relação entre a materialização dos vários significados com as escolhas linguísticas dados os elementos dispostos na superfície textual (SOUZA; STUTZ, 2019).

Entretanto, conforme ressaltam as autoras, as três capacidades de linguagem apresentadas encontram-se harmonizadas em um nicho discursivo conciliatório, “atravessadas entre si colaborando para ser, estar (inter)agir no mundo (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 23). Prova disso é que estas podem ser reorganizadas, de acordo com as pesquisadoras, em níveis hierárquicos, isto é: as capacidades de ação, seguidas das discursivas, tendo como nível interno; e as linguístico-discursivas, constituídas no menor nível. Seguimos, então, na indicação das habilidades (JORBA, 2000) como encaminhamento da competência languageira.

2.2.2 Habilidades cognitivo-linguísticas para a escrita de texto

O aparelho nocional do ISD, conforme temos evidenciado, sob uma lógica descendente (conferir A metodologia descendente e a organização interna), toma a atividade de linguagem como nível primário de inserção dos fatos languageiros (BRONCKART, 1999; BRONCKART, 2008). Assim, de acordo com o aporte teórico, este nível se desenvolve no espaço e no tempo, mobilizando subconjuntos de recursos languageiros universais – qualificados como operações languageiras – notadamente, as entidades lexicais, os procedimentos de organização das entidades languageiras em uso de uma língua natural.

Os textos/ discursos – ou unidade comunicativa –, no caso, são as manifestações empíricas dessas atividades por membros de um grupo, apresentam-se como conjuntos de produções as quais mobilizam recursos do sistema da língua, e são produtos da execução de operações estruturantes heterogêneas a partir, necessariamente, das “escolhas” relativas à seleção e à combinação de mecanismos de suas modalidades linguísticas de realização (BRONCKART, 1999; BRONCKART, 2006; BRONCKART, 2008; MACHADO, 2005).

Nessa perspectiva, atribuímos às operações psicolinguageiras um papel fundamental na/ para a constituição do texto. Estas são dispostas pelo agente produtor, gerenciadas a partir da inter-relação de três camadas textuais (organizacional, enunciativa e semântica), e situadas num modelo de arquitetura textual organizados em três níveis hierárquicos (conferir A metodologia de análise descendente e a organização interna). Para este momento, dos níveis afirmados, consideremos apenas o referente ao da infraestrutura do texto – constituído de dois componentes, a saber: planificação dos conteúdos temáticos do texto e tipos de discursos –, dado que permite ativar habilidades cognitivolinguísticas, quando estas, na definição de Jorbas (2000), estão relacionadas às tipologias textuais.

No nível dos *tipos discursivos* que se realizam as mediações essenciais, no caso, a *interligação concreta das representações individuais e das representações coletivas*. As pesquisas conduzidas por Bota (2018) e Bulea (2009, 2010) fazem surgir uma forte interdependência entre o domínio dos tipos discursivos e o domínio dos processos indissolivelmente mentais e linguageiros que são os *raciocínios*. (BRONCKART, 2019, p. 295. Grifo do autor. Tradução nossa²⁶.)

Entendemos, pois, que tais níveis, organizadores das produções linguageiras, exercem papel de mediação no desenvolvimento das capacidades cognitivas e psicológicas. Seu desenvolvimento implica, então, um processo de negociação entre as representações individuais – enraizadas no próprio organismo e organizadas a partir da aprendizagem – e as representações coletivas – disponíveis no entorno social (BRONCKART, 2019. Tradução nossa).

É o caso, por exemplo, da mobilização do discurso teórico o qual permite o desenvolvimento de raciocínios que “*tendem ao formal*”. A esses tipos, realizam-se em propriedades particulares de uma situação e caracterizam por propor uma avaliação de fatos, obedecendo a uma lógica de sucessão temporal ou, ainda, a uma lógica clássica da demonstração: argumentação, contra-argumentos e conclusão (BRONCKART, 2019, p. 296. Tradução nossa²⁷). Do mesmo modo, é plausível que os tipos de discursos sejam segmentos de texto com características próprias em diferentes níveis, segundo o ISD. Em termos de nível da planificação, Machado (2005, p. 243) propõe que “os conteúdos dos diferentes tipos de discurso podem apresentar-se organizados em sequências textuais ou em *scripts* e *planificações*.”

Em termos gerais, as sequências textuais – chamamos atenção para o seu caráter relativamente estável, por sua vez, mais facilmente demarcada – são vistas como um conjunto de proposições psicológicas que se estabilizaram como recurso composicional dos vários gêneros (BONINI, 2005). É por meio destas que o produtor planifica a linguagem no interior do texto, isto é, potencializam a verbalização das representações e/ ou conhecimentos

²⁶ “[...] C’est cependant au niveau des *types discursifs* que s’effectuent les médiations essentielles, en l’occurrence la *mise en interface concrète des représentations individuelles et des représentations collectives*. Les recherches conduites par Bota (2018) et Bulea (2009; 2010) font apparaître en effet une forte interdépendance entre La maîtrise des types de discours et la maîtrise de ces processus indissolublement mentaux et langagiers que sont les *raisonnements*” (BRONCKART, 2019, p. 295).

²⁷ “[...] La mobilisation du *discours théorique* permet quant à elle le déploiement de raisonnements *sem-logiques*, ou encore des raisonnements *tendant au formel*. Ces formes de raisonnement font abstraction des propriétés particulières d’une situation, et proposent un examen des faits que obéit soit à une logique de succession temporelle d’événements, soit à la logique classique de la démonstration: arguments, contre-arguments et conclusion” (BRONCKART, 2019, 296).

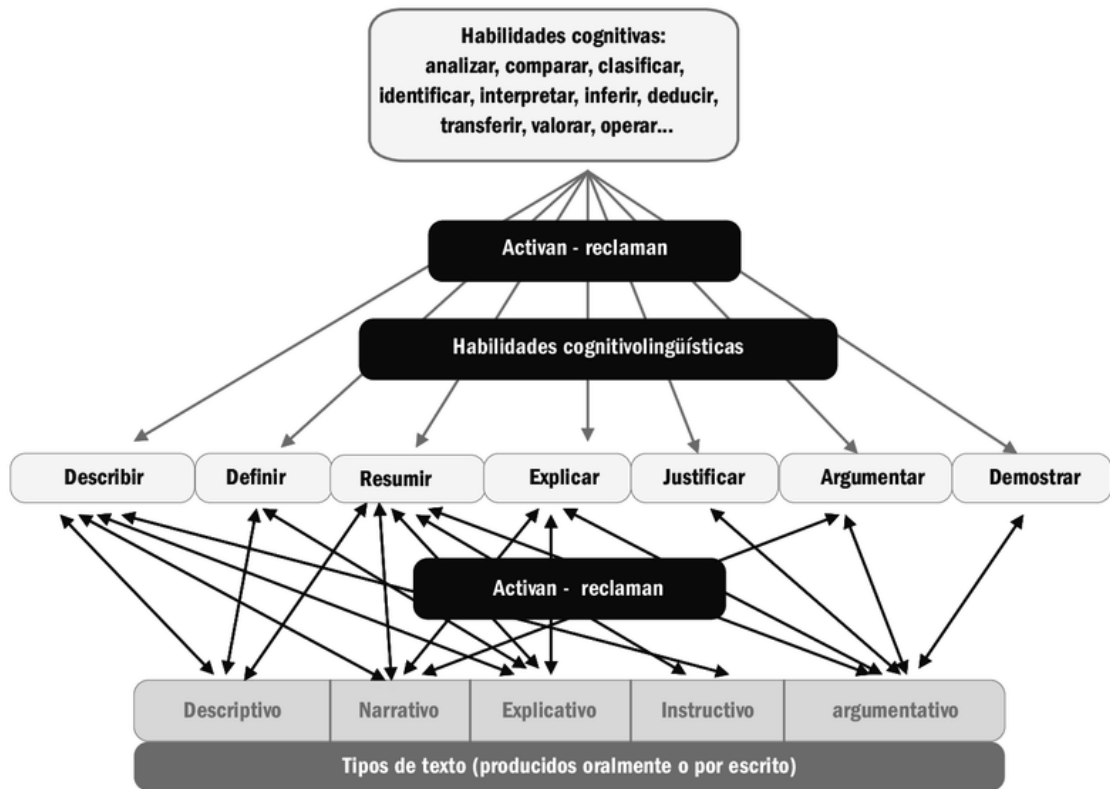
construídos sobre as características inerentes a exemplares de gênero, portanto, habilidades de comunicação.

Em seu estudo, Jorba (2000) discorre sobre a relação entre habilidades e tipologias textuais (ou *tipos textuais* a depender da fonte consultada), bem como sobre a sua importância em ativá-las quando se produz um texto do tipo *descritivo*, *narrativo*, *explicativo*, *argumentativo* ou *instrutivo*. Contudo, apesar de nos estudos linguísticos a abordagem acerca desta categoria pareça estar descritas e solidificadas – Machado (2005) reforça que tal conceito, apresentado por Adam (1992), foi retomado e reformulado criticamente por Bronckart, no seu quadro – para expansão deste objeto, as chamadas sequências, responsáveis pela planificação propriamente linguísticos, nesse caso, características também da infraestrutura, *a priori* anunciada, assume cinco tipos: *narrativo*, *descritivo*, *argumentativo*, *explicativa* e *dialogal* – esta última não indicada por Jorba (2000), o que não nos parece estar em contestação, prova concreta é que alguns especialistas em estudos da linguagem admitem a existências de outras, por exemplo Marcuschi (2005) que considera os tipos *expositivo* e *injutivo*, em conformidade com Bronckart (1999, 2012).

Com base no raciocínio acima, retomamos a abordagem traçada por Jorba (2000), que associa a categoria tipológica a habilidades cognitivo-linguísticas como centrais no processo comunicativo, pois ele assume que estas atuam como mediadoras para o aprimoramento das produções orais e escritas, posto que “são habilidades como [...] analisar, comparar, classificar, interpretar, inferir, deduzir, sintetizar, aplicar, valorar [...] que os alunos ativam de maneira constante na realização das diferentes atividades em que são inseridos” (JORBA, 2000, p. 30, tradução nossa²⁸). Observamos a ilustração na Fig. 4, a seguir:

²⁸ “[...] son habilidades como, por ejemplo, analizar, comparar, clasificar, interpretar, inferir, deducir, sintetizar, aplicar, valorar, etc., que los alumnos activan de manera constante en la realización de las diferentes tareas que se les proponen” (JORBA, 2000, p. 30).

Figura 4 - Relación entre habilidades cognitivas y tipología textual



Fonte: Jorba (2000, p. 32)

Conforme é visualizado, Jorba (2000) inclui as tipologias, habilidades tais como de descrever, definir, resumir, explicar, justificar, argumentar e demonstrar. Além disso, a relação existente entre ambas é complexa, porque as habilidades cognitivas possibilitam e ativam as habilidades cognitivolingüísticas que determinam, a partir de diferentes formas de planificar a linguagem no interior do texto – “componentes que atravessam todos os gêneros” (BONINI, 2005, p.218), mediante as tipologias textuais.

Essas habilidades, por sua vez, quando gerenciadas nas práticas de escrita, são essenciais para situar o processo de letramento acadêmico como também impactam na atuação do agente produtor em demandas científicas as quais exigem entendimento e posicionamento mediante raciocínios lógicos. Apresentamos, a partir da classificação de Jorba (2000, p. 34-41), cada uma das habilidades cognitivolingüísticas e as operações inerentes.

- a) Descrever: é produzir proposições ou enunciados que enumerem qualidades, propriedades, características do objeto ou do fenômeno que se descreve. Comporta operações tais como:

observar, comparar e encontrar as semelhanças bem como as diferenças, identificar o essencial, ou produzir um texto com a terminologia adequada.

- b) Resumir: é realizar um processo de seleção e condensação das ideias de maior valor estrutural. Compreendem, igualmente, operações como: suprimir (selecionar), generalizar (condensar listas), construir (produzir um texto novo).
- c) Definir: é construir frases para explicar termos desconhecidos com a ajuda de outros termos mais difundidos. Comporta, entre outros, operações do tipo: estabelecer semelhanças e diferenças; agrupar por categorias e subcategorias; reconhecer as propriedades essenciais e produzir um texto com as terminologias adequadas.
- d) Explicar: é produzir razões ou argumentos de maneira ordenada, estabelecendo relações entre as razões ou argumentos que levem a modificar um estado de conhecimento. Comportam duas operações, quais sejam: produzir razões ou argumentos que enumerem qualidades, propriedades, características, etc; e estabelecer relações causais entre as razões e os argumentos.
- e) Justificar: é produzir razões ou argumentos e estabelecer relações que permitam modificar o valor epistêmico. Comportam três operações: produzir razões e argumentos; estabelecer relações que permitam modificar o valor epistêmico em relação ao *corpus* de análise; e examinar a aceitabilidade e avaliar a resistência das objeções, recorrendo ao *corpus* de análise.
- f) Argumentar: está estritamente relacionado com a justificativa de uma afirmação ou de uma tese. Comporta duas operações: de um lado a produção de razões ou argumentos que provem de explicação e descrição ordenada; de outro, a avaliação da aceitabilidade dos argumentos proveniente de raciocínio lógico e mediante critérios de aceitação.

Por fim, em meio à elucidação e discussão de procedimentos que operam para o gerenciamento do processo de escrita de textos, a exemplos da capacidade de linguagem e das habilidades cognitivo-linguísticas, reiteramos, em primeiro lugar, que estas não são vistas de modo isolado, em especial, as capacidades, como seguissem um tipo de linearidade ou de dependência uma da outra para ativação. A respeito das habilidades relacionadas às tipologias, podemos apenas identificá-las a partir de grandes grupos de gêneros – narrativos, argumentativos, descritivos, etc. – que apresentam uma sequência dominante. Contudo, por uma questão de orientação metodológica, apresentamo-nas separadamente, em dois momentos, no intuito de explanar conceitos e aplicações singulares de cada operação.

Em segundo lugar, corroboramos, portanto, as afirmações de Koch (2011), quando acrescenta que o processamento textual é estratégico, isto é, a partir dos vários tipos de

conhecimento – atualizados e/ou reformulados – presente na memória do agente produtor. De maneira paradoxal, infelizmente, subsistem, ainda, crenças de que a produção de textos escritos centralize, quase que exclusivamente, em aspectos composicionais, sociais, de formatação ou numa capacidade geral, que, se bem desenvolvida, permitiria escrever texto de qualquer espécie.

No próximo capítulo, apresentamos sumariamente os aspectos metodológicos da pesquisa que gerou esta Tese.

3 AGENDA DE PESQUISA: ABORDAGEM E INSTRUMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

O capítulo que ora apresentamos procura descrever, de modo sistemático, os aspectos e procedimentos que envolvem a pesquisa desenvolvida. Para tal empreendimento, oferecemos um roteiro para ilustrar a visão panorâmica dos conhecimentos assegurados à investigação, tais como os pressupostos que sustentam o paradigma adotado (BOGDAN; BIKLEN, 1994; CHIZZOTTI, 2017), a classificação ao tipo de pesquisa assumida – exploratória-experiencial (GIL, 2008; MICCOLI, 2006) –, os instrumentos requeridos – questionário *on-line* e sessão reflexiva com agentes da investigação, para melhor mobilizar os objetivos evidenciados na introdução desta tese –, bem como as etapas privilegiadas para geração de dados – *Questionar para intervir* e *Relatar para significar a experiência com o texto escrito*.

3.1 CONHECIMENTOS ASSEGURADOS À INVESTIGAÇÃO: PERSPECTIVA, NATUREZA E ABORDAGEM

Esta investigação, inserida na área de concentração Linguística e Práticas Sociais, segue os preceitos da Linguística Aplicada (LA) – longe de uma ótica solucionista, discutida em Moita Lopes (1998), no final da década de 1990, a qual se interessou em buscar encaminhar soluções ou resolver problemas com os quais a linguagem se defrontava –, mas, sob uma vertente indisciplinar e de uma perspectiva contemporânea da LA como uma forma de problematizar ou criar *inteligibilidade* sobre problemas sociais, de modo que alternativas para tais contextos de usos da linguagem possam ser vislumbradas (MOITA LOPES, 2006, grifo nosso.) e compreendidas, impondo, necessariamente, princípios de natureza ética.

Dito isso, estamos afirmando que, embora predominem, nesta pesquisa, aspectos como a educação linguística de agentes em contexto situados – neste caso, o acadêmico, situadamente no curso de Licenciatura em Letras-Português, na modalidade presencial, indicado na introdução deste trabalho – interessamo-nos, também, no que outras áreas do conhecimento têm a dizer sobre a linguagem, só para citar *Formação crítico-reflexiva de professores* (LIBERALI, *et al.*, 2003), por meio do recurso da sessão reflexiva como instrumento para o desenvolvimento do processo reflexivo crítico de aprendizagem, bem como *Psicologia da linguagem* de base vygotskiana, ao considerar o papel da linguagem e o da educação como cruciais para os processos de aprendizagem e de desenvolvimento na

constituição de um agente crescente e consciente de suas ações (LIBERALI, *et al.*, 2003), discutida em capítulo anterior.

Tal direcionamento a fim de melhor compreender o fenômeno no qual nos debruçamos, pois “a perspectiva da indisciplinaridade em LA requer um nível alto de teorização inter/transdisciplinar” (MOITA LOPES, 2011, p. 20), favorecendo, assim, um diálogo com diferentes teorias e nos encaminhando a atravessar fronteiras no campo do conhecimento – a exemplo o uso da pesquisa experiencial em contextos de aprendizagens, ainda em evolução, e contemplada na agenda de nosso estudo, a qual tem a experiência como meio de acesso a fenômenos que intrigam (MICCOLI, 2014).

Nesse princípio, o agente, aquele investigado, – e não apenas, mas as práticas discursivas de tal – é igualmente visto como sócio-histórico a partir das relações estabelecidas com o contexto no qual se insere, já que “as pessoas vivem e agem, deve considerar a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam” (MOITA LOPES, 2006, p. 21), por esse motivo, estamos defendendo uma preocupação com o social que surja do conhecimento de problemas de um mundo real com sujeitos sociais em suas mutações.

Outra característica inerente aos procedimentos metodológicos da pesquisa diz respeito à sua natureza, isto é, trata-se de um estudo denominado qualitativo. Sobre tal afirmação, justificamos a definição ao reconhecermos, a partir da literatura recorrida (BOGDAN; BIKLEN, 1994; CHIZZOTTI, 2017), atributos característicos desta em nossa agenda investigativa. Nessa direção, Bogdan e Biklen (1994, grifo nosso) esclarecem que a abordagem da investigação qualitativa exige do pesquisador que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é *trivial*, que tudo tem potencial para construir uma pista que possibilite estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo – o que ilustra a abordagem da sessão reflexiva realizada separadamente com cada agente de nosso estudo.

Dito de outra forma, é nesse tipo de abordagem que o texto escrito torna-se imprescindível, tanto para registro do que é observado quanto para a divulgação de resultados. Não por acaso, a descrição funciona como método de recolha de dados, para que nenhum detalhe escape (BOGDAN; BIKLEN, 1994), mas também para que possa captar o universo das percepções, das emoções e das interpretações de colaboradores em seu contexto (CHIZZOTTI, 2017). Logo, a fim de não perder de vista informações para posterior análise, espera-se que o investigador qualitativo registre fatos a partir de quaisquer instrumentos, desde que, claro, estes não se sobreponham ao evento da investigação, merecendo, pois,

resguardo e disciplina por parte do pesquisador – isso justifica a adoção, inicialmente, do questionário considerando a vivência dos agentes investigados à época da geração de dados.

Sob essa reflexão, chamamos igualmente atenção para a percepção do pesquisador para abordagem de natureza qualitativa. Ou seja, não se trata de um sujeito passivo, de “mero relator”, pelo contrário, por ser parte fundamental da pesquisa, entende-se que este possa imergir no cotidiano dos participantes, pois “a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47). Assim, espera-se que o pesquisador prime estrategicamente por um ambiente favorável à investigação, exigindo de si tempo, instrumentos/equipamentos para registros de observação.

Portanto, integram-se à imagem desse indivíduo habilidades tais como predisposição para assumir uma atitude aberta, livre de (pré)conceitos e/ou crenças, a toda e qualquer manifestação que seja observada, sem eventuais conclusões precipitadas a partir de aparências imediatas, com o intuito de alcançar uma visão holística dos fenômenos (CHIZZOTTI, 2017). Nesse ponto, o mesmo autor admoesta a respeito da conduta do responsável pela investigação, qual seja:

manter uma conduta participante: a partilha substantiva na vida e nos problemas das pessoas, o compromisso que se vai adensando na medida em que são identificados os problemas e as necessidades e formuladas as estratégias de superação dessas necessidades ou resolvidos os obstáculos que interfiram na ação dos sujeitos (CHIZZOTTI, 2017, p. 102).

Nesse sentido, entende-se que na abordagem qualitativa, o contato entre o pesquisador e o ambiente natural seja preservado e atualizado, sempre em um movimento *on-line*, para que as significações sobre os dados possam fazer sentido e ser compreendidas sem maiores conflitos a partir do que são (re)conhecidas e registradas nos locais de estudo, no ambiente natural de ocorrência.

Assim, o significado ocupa demasiada importância na abordagem qualitativa, pois, para Bogdan e Biklen, (1994), os pesquisadores que da abordagem fazem uso estão mais interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas e, para tal, buscam se certificarem se estão, de fato, apreendendo as diferentes perspectivas adequadamente, segundo os autores, exigindo, pois, que os investigadores qualitativos devem estabelecer estratégias e procedimentos os quais permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador.

A despeito dessa visão, Chizzotti (2017) declara que todos os fenômenos de uma pesquisa qualitativa apresentam a mesma importância, cabendo, portanto, a busca pelo

significado manifesto, pela essência e não aparência, pois os dados não são ideias isoladas, acontecimentos estanques, identificados em um instante de observação, pelo contrário, dão-se em um contexto fluente de relações. Seja por isso que os pesquisadores, nesse paradigma, priorizem a análise indutiva, descartando uso de hipóteses, ao invés disso, procuram entender, bem como significar os fenômenos e processos socialmente situados em um dado contexto. A esse respeito, associamos tal característica ao *status* da LA, indicada anteriormente, uma vez que esta consiste em buscar “renarrar a vida social”, projeto que tem uma ligação direta com a necessidade de compreendê-la (MOITA LOPES, 2006, p. 90).

Em síntese, os postulados do espírito qualitativo discutido neste tópico inspiraram a agenda da pesquisa, sendo efetivamente ilustrado nos movimentos empregados para a geração de dados. Contudo, antes de evidenciarmos esse momento, apresentaremos a classificação do tipo de empreendimento realizado. Assim, no que concerne à geração dos dados, a pesquisa apresenta-se em sua classificação híbrida, do tipo exploratória-experiencial. Vejamos, no próximo tópico, os motivos que justificam tal denominação.

3.2 CLASSIFICAÇÃO QUANTO AO TIPO DA INVESTIGAÇÃO

Após aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa da universidade investigada²⁹ (Resolução CNS 466/2012), iniciamos a nossa agenda investigativa. Desse modo, o que concerne à geração dos dados, adotamos uma classificação híbrida, do tipo exploratória-experiencial. Recorremos à metodologia exploratória porque, de acordo com as considerações de Gil (2008), esse tipo de pesquisa tem por finalidade primordial desenvolver, esclarecer ou até modificar conceitos já formulados outrora, com vistas à caracterização de problemas mais precisos. Não por acaso, envolvem, ainda de acordo com o autor, levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e/ou estudos de casos.

Além do mais, esse tipo de pesquisa faz-se importante, uma vez que proporciona visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fenômeno, o que, costumeiramente, é vista como primeira etapa de investigação mais ampla (GIL, 2008). Desse modo, interessados em obter maiores esclarecimentos sobre conhecimentos acerca da configuração de textos produzidos em curso de licenciatura, assim como “suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre assunto que os informantes saibam opinar ou informar” (CHIZZOTTI, 2017, p. 69), recorremos a esse tipo de investigação em uma interlocução

²⁹ Projeto de pesquisa intitulado A escrita e o escritor: entre o real e o representado em produções textuais de graduandos em curso de formação docente, cujo número é CAAE: 11351318.8.0000.5188.

planejada com os agentes da pesquisa, para um momento inicial em que todos os envolvidos responderiam aos mesmos itens, adotando, portanto, a elaboração e aplicação de questionário com intuito de posterior retomada. É mediante tal movimento que seguirmos com um procedimento mais sistematizado, a exemplo o contato direto disposto de gravador e bloco de anotações – sobre os recursos privilegiados e movimentos operacionalizáveis, conferir *Movimentos e instrumentos privilegiados para geração de dados*.

Recorremos, também, à outra modalidade de pesquisa, a experiencial, pois, propomos privilegiar a voz dos sujeitos colaboradores, vistos como testemunhas legítimas de eventos e processos de ensino/aprendizagem (Cf. MICCOLI, 2014; MICCOLI; LIMA, 2012; MICCOLI 2006). É nesse sentido que, ao ouvir diferentes vozes,

Essa orientação se justifica por subscrever a um paradigma de pesquisa qualitativa no qual a teoria emerge da observação da prática e, principalmente, por subscrever ao princípio de que os dados devem ser autênticos, pois ao dar voz àquele que vivencia o processo, seja de ensino ou de aprendizagem, tem-se uma visão desse processo muito diferente daquele que observa sem ter a experiência. A visão sistêmica emerge e a compreensão daquilo que investigamos é ampliada quando aquele que vivencia é quem conta a história (MICCOLI, 2006, p. 208).

Assim, os participantes da pesquisa tornam-se, igualmente, responsáveis pelo processo experienciado, isto é, são agentes da reflexão (ARAGÃO, 2014). Logo, interessados nos benefícios desse método, recorreremos à técnica da sessão reflexiva, pois a consideramos instrumento favorável para segundo movimento da investigação, qual seja: *Relatar para significar experiência com o texto escrito*.

A relação possível entre a pesquisa experiencial com a técnica da sessão reflexiva permite investigar sobre as representações de escrita e sobre a aprendizagem dela a partir do ponto de vista daquele que se utiliza desse objeto para as práticas frequentes da universidade, neste caso, estudantes de curso de formação inicial.

Do ponto de vista metodológico, contribui, especificamente, no âmbito da abordagem da pesquisa experiencial, para uma ampliação dos métodos de análise com a inserção da técnica da sessão reflexiva (LIBERALI; MAGALHÃES; ROMERO, 2003), de modo que seja possível elucidar questões mais esclarecedoras sobre o propósito da investigação.

Diante das considerações a respeito da classificação da investigação associadas aos objetivos da agenda de pesquisa, caracterizaremos, a seguir, o ambiente natural no qual nos inserimos, bem como os agentes sociais daquela esfera de formação acadêmica.

3.3 CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO: AS ESPECIFICIDADES DO AMBIENTE DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS AGENTES PRODUTORES

O ambiente natural da pesquisa situa-se na Universidade Federal da Paraíba (UFPB)³⁰, uma instituição pública de ensino superior, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), com criação em 1955 e federalizada em 1960. Inicialmente, a instituição era conhecida como Universidade da Paraíba, contudo, em 2002, a partir do desmembramento desta instituição – resultando a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)³¹ –, passou, oficialmente, a ser conhecida como UFPB.

A universidade apresenta uma estrutura multi-campi da seguinte forma: a) *Campus I*, na cidade de João Pessoa, o qual compreende os seguintes Centros: Centro de Ciências Exatas e da Natureza - CCEN; Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA; Centro de Comunicação, Turismo e Artes - CCTA, Centro de Ciências da Saúde - CCS; Centro de Ciências Sociais Aplicadas - CCSA; Centro de Educação - CE; Centro de Tecnologia - CT e Centro de Ciências Jurídicas - CCJ; Centro de Biotecnologia - CBiotec; Centro de Tecnologia e Desenvolvimento Regional - CTDR; Centro de Ciências Médicas - CCM; Centro de Informática - CI; Centro de Informática – CI e Centro de Energias Alternativas Renováveis – CEAR; b) *Campus II*, na cidade de Areia, que compreende o Centro de Ciências Agrárias - CCA; c) o *Campus III*, na cidade de Bananeiras, abrangendo o Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias – CCHSA; e d) *Campus IV*, nas cidades de Mamanguape e Rio Tinto, com o Centro de Ciências Aplicadas e Educação – CCAE.

A UFPB é reconhecida socialmente a partir de sua contribuição tanto para o avanço científico e tecnológico regional quanto para a formação de quadros profissionais de excelência, apresentando, com relação às avaliações do ensino superior, Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) igual a 4 – sendo o máximo 5; e na pós-graduação, mais de 60% dos cursos apresentam conceitos do sistema MEC/CAPES acima da nota média, além de no quesito pesquisa e produção científica serem bem referidas nacional e internacionalmente.

³⁰ As informações apresentando o histórico e o perfil institucional da UFPB encontram-se no Manual do(a) estudante da UFPB: tudo que você precisa saber sobre a vida acadêmica na Universidade Federal da Paraíba (2016), disponível em: <http://plone.ufpb.br/prg/contents/paginas/manual-do-aluno>.

³¹ A Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) foi criada pela Lei nº 10.419 de 09/04/2002 fruto do desmembramento da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Com sede em Campina Grande possui uma estrutura multi-campi formada por onze centros distribuídos na Paraíba. Informações disponíveis em: <https://www.virtual.ufcg.edu.br/portal/sobre-a-ufcg-virtual.html>.

Além desses números, destacam-se³² os seguintes reconhecimentos: 1º lugar no número de depósitos de patentes; 1º lugar no número de artigos de alto fator de impacto na área de matemática; 6º lugar no Índice Integrado de Governança e Gestão Pública (IGG) do TCU no universo das universidades federais de ensino superior; 5ª colocação no Nordeste e 31º no Brasil, no Ranking Universitário Folha (RUF), do ano de 2019, no qual foram avaliadas 197 instituições.

A respeito dos cursos e configurações³³, a UFPB oferece 124 opções de cursos de graduação presencial, sendo 36 licenciaturas, 84 bacharelados e 4 tecnólogos, nos turnos matutino (19), vespertino (14) e noturno (39) e ainda 52 cursos de tempo integral. Para melhor compreensão, na Tabela 1, a seguir, é apresentada a distribuição percentual dos cursos de graduação por modalidade e por turno:

Tabela 1 - Quantitativo dos cursos de graduação presencial ofertados pelos Centros de Ensino da UFPB

Centro	Modalidade			Turno				Vagas
	Licenciatura	Bacharelado	Tecnólogo	Integral	Matutino	Vespertino	Noturno	
CBIOTEC	-	1	-	1	-	-	-	70
CCEN	6	7	-	7	2	-	4	600
CCHLA	11	8	-	1	6	4	8	990
CCJ	-	4	-	-	2	-	2	400
CCM	-	1	-	1	-	-	-	120
CCS	1	9	-	8	1	1	-	760
CCSA	-	13	-	1	3	2	7	1.020
CCTA	4	9	-	4	4	3	2	485
CE	5	2	-	1	1	1	4	600
CEAR	-	2	-	2	-	-	-	160
CI	-	3	-	3	-	-	-	250
CT	-	10	-	9	-	-	1	720
CTDR	-	1	4	1	-	2	2	270
CCA	2	5	-	5	-	-	2	350
CCHSA	3	3	-	4	-	-	2	320
CCAIE	4	7	-	4	-	1	5	750
Total	36	84	4	52	19	14	39	7.865

Fonte: PDI UFPB 2019-2023

Conforme tabela, em 2018, foram ofertados um total de 7.865 vagas, com destaque aos Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) e Centro de Ciências Humanas, Letras e

³² Tais resultados foram retirados do documento “UFPB em números: 2012-2019”, disponível em: <https://drive.ufpb.br/s/9XRH8Pzx7JPKZLg#pdfviewer>.

³³ As informações quanto à estrutura, a nível acadêmico, bem como os objetivos, as metas e as políticas institucionais para o quinquênio 2019-2023 da UFPB, coletadas estão presentes no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023, disponível em: http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/documentos/pdi/pdi_20192023_posconsuni-1.pdf.

Artes (CCHLA), por significativos números de vagas. Sobre esse último, é um dos maiores Centros de Ensino³⁴ da UFPB, totalizando 13 cursos de graduação, dentre os quais dois na modalidade a distância (Letras e Letras LIBRAS). O curso de Letras, modalidade presencial, no qual estão presentes os agentes da pesquisa, de acordo com dados do Projeto Pedagógico do Curso (PPC)³⁵ de Graduação em Letras (2019)³⁶, direciona a formação do licenciado para atuação em diversos contextos de atuação profissional, os quais compreendem tanto a atuação na Educação Básica, quanto em outras funções relativas à área, como assessorias a empresas e/ou atividades editoriais, a exemplo de revisor de texto, corretor de redações do ENEM, e produtor de material pedagógico.

A Coordenação dos Cursos Presenciais de Graduação de Licenciatura em Letras coordena os cursos de Espanhol, Francês, Inglês – atendidos pelo Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM), e Português – atendido pelo Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (DLCV), bem como pelo Departamento de Língua Portuguesa e Linguística (DLPL); todos com forma de ingresso unicamente processos seletivos adotados ou instituídos pela UFPB para acesso ao Ensino Superior³⁷ – os conhecidos Sistema de Seleção Unificada (SISU), Processo Seletivo de Transferência Voluntária (PSTV), Reopção de Curso e Ingresso de Graduado. Consoante a justificativa apresentada na seção de Introdução desta tese, priorizamos, apenas, egresso e ingressos da habilitação língua vernácula, uma vez que objetivamos desvelar elementos do texto normativo da língua oficial brasileira. Portanto, convém destacar o número de vagas ofertadas no processo seletivo para o ano de 2018, como pode ser visto na tabela, a seguir:

Tabela 2 - Distribuição do número de vagas por turno

Código INEP	Curso	Modalidade	Turno	Vagas 2018
107548	Letras - Língua Portuguesa	Licenciatura	Noturno	80
107548	Letras - Língua Portuguesa	Licenciatura	Matutino	80

Fonte: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA/UFPB)

³⁴ Informações coletadas no site do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/cchla/contents/menu/institucional/historico-1>.

³⁵ Aprovado pela Resolução CONSEPE/UFPB nº 03/2019, de 19 de fevereiro de 2019.

³⁶ No período em que compreendeu o início da coleta de dados da pesquisa, 2018.1, ainda estava em vigor o Projeto Pedagógico do Curso (PPC-2006) de Graduação em Letras, o qual serviu de insumo para a caracterização do curso e dos agentes da pesquisa, inclusive, este é citado em documento atual: “Naturalmente, o fato de o último PPC ter sido aprovado em 2006 — tendo vigido por mais de uma década, portanto — torna indispensável sua releitura” (PPC-2019, p. 3). Desse modo, entendendo que o curso em questão atua sob o exercício dos PCC (2006) e PCC (2019), em virtude do caráter recente de mudança, já que há formação inicial sob a égide do PCC anterior, destacaremos as informações de ambos a fim de melhor esclarecer o perfil dos agentes da pesquisa.

³⁷ Para conhecer melhor os Processos Seletivos, consultar a página da Pró-Reitoria de Graduação (PRPG), por meio do link: <http://plone.ufpb.br/prg/codesc/processos-seletivos>.

Ao todo, são oferecidas 160 vagas para o Curso de Letras-Português, distribuídas nos turnos matutino e noturno, possibilitando, dessa forma, o maior número de ingresso, contudo, tal intento parece não ter contribuído para a formação plena, nem para a redução da retenção e evasão de alunos do curso em questão. Prova disso é o que consta tanto do relatório de pesquisa divulgado pela Pró-Reitoria de Graduação da UFPB, no ano de 2015, cujos dados demonstram que “a evasão nesse curso no período de 2004 a 2009.1 correspondeu a 63,2%, ou seja, apenas 36,8% dos alunos que ingressam no curso de Letras-Português conseguem diplomar-se.” (PPC-2019, p. 3); quanto do questionário elaborado e aplicado pelo Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (DLCV)³⁸ a egressos do curso de Letras-Português e atuantes como professores na educação básica, bem como a alunos concluintes, sendo os dois grupos com a formação inicial construída sob os princípios do PCC de 2006.

Os dados obtidos na amostra identificaram pontos centrais no currículo, tais como a inexistência de estudos de gramática normativa; a dissociação da prática docente a componentes curriculares, entre outros, os quais foram essenciais para a reestruturação da organização curricular, mas também para reflexão sobre aspectos voltados à retenção, a exemplo da elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), conforme consta no PPC de 2019.

Os fatores apresentados acima serviram de insumo para mudanças no Projeto atual, assim, o Curso de Licenciatura em Letras, no PPC de 2019, tem como objetivo geral:

promover a formação de professores para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, cujas práticas estejam sintonizadas com metodologias inovadoras, contribuindo, assim, para o atendimento das necessidades da sociedade através de uma boa formação cidadã. (PPC, 2019, p. 11).

As informações presentes, nesta seção, permitem compreender elementos da formação social dos agentes da pesquisa. É um meio de promover representações sobre os papéis que os ingressos, veteranos e egressos em Letras podem vir a exercer, bem como sobre as competências esperadas ou questionadas na formação, além de, no entendimento de Bogdan e Biklen (1994), servir de contexto para descrição e recolha de dados importantes para a agenda do pesquisado. Com isso, seguimos, especialmente, para a caracterização acerca do perfil dos participantes baseados nos objetivos da investigação.

³⁸ Segundo informações extraídas do PPC de 2019 (p. 3), O questionário foi aplicado a 08 (oito) professores de educação básica que concluíram o curso entre os anos de 2011 e 2015. O instrumento de coleta de dados foi constituído de 02 (duas) partes: a primeira com perguntas pessoais e profissionais, e a segunda, com perguntas sobre a prática docente em relação com o processo de formação inicial realizado na UFPB.

3.4 CARACTERIZAÇÃO DOS AGENTES INVESTIGADOS: TRÊS GRUPOS E MUITAS HISTÓRIAS

Os agentes investigados são estudantes do Curso de Letras-Português de diferentes etapas de integralização. No momento da coleta de dados – 2018.1 e 2019.1 – estes estavam sob os impactos das greves, paralisações e movimentos nas ruas, de caráter nacional, ocorridas nos últimos anos – dentre as quais se destacam³⁹: Greve Nacional contra a PEC 287/2016, em dezembro de 2017, e Greve dos caminhoneiros, em maio de 2018 – convocadas por centrais sindicais e com adesão de diversas categorias, restringido, pois, as atividades acadêmicas, bem como culminando no atraso de períodos letivos. Desse modo, a fim de normalizar calendários e retornos de atividades, os agentes da investigação enfrentavam mudanças na dinâmica do curso, como exemplo citamos a realizada pela Pró-Reitoria de Graduação (PRG)⁴⁰, sob a deliberação do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), da UFPB, mediante debates em Centros de Ensino entre professores, estudantes e técnico-administrativos, na premissa de reorganização dos semestres compreendidos entre os períodos de 2018.1⁴¹ até 2021.1, cuja determinação previa novos calendários acadêmicos com alteração na duração da hora-aula, para o turno matutino, de 50 para 60 minutos; e para o turno noturno, 50 minutos presenciais e 10 minutos complementares com atividades a distância, utilizando-se o recurso de Turma Virtual do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA).

Essa realidade na qual os agentes investigados encontravam-se nos leva a destacar, dentre os preceitos da pesquisa qualitativa, a ideia de que nada é trivial (BOGDAN; BIKLEN, 1994), isto é, de que toda descrição ao funcionar como método de recolha de dados para que nenhum detalhe escape, tem potencialidade para construir uma pista a qual possibilite antecipar alguns fatos. Isso significa inferir possíveis prejuízos à comunidade acadêmica, em especial, aos estudantes de Letras, dentre os quais destacamos: adiamento para se diplomar, para assumir concurso público; e o aumento na evasão, a partir de indícios informais em conversa com professores do Programa base desta investigação que também atuavam no DLCV ao qual se vinculavam os estudantes.

³⁹ Para maiores informações, acessar à pagina <https://www.adufpb.org.br/site/>.

⁴⁰ Informações resgatadas no site da instituição, a partir da aba Centro de Ciências Jurídicas, disponível em: <http://www.ccj.ufpb.br/ccj/contents/noticias/ufpb-define-premissas-para-regularizacao-do-calendario-academico>.

⁴¹ Os dias letivos destes períodos reduziram para 100 dias. Até 2017.2, os calendários contabilizavam 110 dias letivos. Informações disponíveis em: <http://plone.ufpb.br/prg/codesc/documentos/calendario-academico/calendario-academico-2017-1-campi-i-e-iv-republicado.pdf/view>.

Com base nessas condições, salientamos que, conforme apresentado na introdução deste trabalho, a realidade dos estudantes de Letras, sobretudo sob um período de instabilidade socioeconômica, é mais impactante visto que, muitos deles, dispõem de “pouco tempo para dedicar à formação inicial seja porque se dedicam a outra ocupação laboral na sua condição de cidadão ativo e muitas vezes de arrimo de família” (ARAÚJO, 2012, p. 725). Assim, por um lado, não nos surpreenderiam sentimentos de desmotivação quanto à expectativa sobre a formação inicial. Por outro lado, imaginemos que aqueles interessados na formação, em virtude de uma nova dinâmica no calendário da universidade, poderiam apresentar impacto negativo no desempenho. Com isso, optamos por estudantes do Curso de Letras devidamente matriculados e integralizados, no mínimo, vinte cinco por cento da carga horária mínima do currículo do curso até o primeiro contato de investigação. Nesse sentido, como a nossa agenda de investigação previa dois movimentos para a geração de dados, contamos com a participação de um universo de 21 (vinte e um) agentes da formação inicial. Tal adesão, certamente, justificava-se pelo recente ajustamento do calendário acadêmico que indicava nova configuração de estudo, já que o intervalo entre o término do período letivo, realização de exames finais, registros de médias finais, matrícula *on-line*, em componente curricular e início do período seguinte, era reduzido. Para ilustração, consideremos a Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Principais datas e programações dos Períodos Letivos 2018.1 e 2019.1

Data	Programação
JULHO/2018	
09/07/2018	Início do Período Letivo 2018.1
NOVEMBRO/2018	
05/11/2018	Término Período Letivo 2018.1 (Campis I e IV)
06/11/2018 a 12/11/2018	Período para realização de Exames Finais
06/11/2018 a 12/11/2018	Período para registro de Médias Finais no SIGAA
26/11/2018 a 30/11/2018	Período para Colação de Grau Coletiva – 2018.1 e Entrega Lâurea
13 a 14/11/2018	Matrícula dos “Feras” realizadas nas Coordenações de Curso
13 a 15/11/2018	Período para solicitação de Matrícula <i>online</i> pelos “Veteranos”
22/11/2018	Início do Período Letivo 2018.2
DEZEMBRO/2018	
15/12/2018	Interrupção do Período Letivo 2018.2

FEVEREIRO/2019	
01/02/2019	Retorno do Período Letivo 2018.2
MAIO/2019	
11/05/2019	Término Período Letivo 2018.2 (Campis I e IV)
13 a 17/05/2019	Período para realização de Exames Finais
13 a 17/05/2019	Período para registro de Médias Finais no SIGAA
20 e 21/05/2019	Matrícula dos “Feras” realizada nas Coordenações de Curso
20 e 21/05/2019	Período para solicitação de Matrícula pelos “Veteranos” (<i>online</i>)
29/05/2019	Início do Período Letivo 2019.1
JUNHO/2019	
03 a 07/06/2019	Período para Colação de Grau Coletiva – 2018.2 e Entrega de Láurea Acadêmica – LACAD 2018.2
SETEMBRO/2019	
26/09/2019	Término do Período Letivo 2019.1
27 a 30/09/2019	Período para realização de Exames Finais
OUTUBRO/2019	
27/09/2019 a 03/10/2019	Período para registro de Médias Finais no SIGAA
04 a 12/10/2019	Período para Colação de Grau Coletiva – 2019.1 e Entrega de Láurea Acadêmica – LACAD 2019.1

Fonte: Adaptação do Calendário Acadêmico da Pró-Reitoria de Graduação - UFPB

Baseado neste Quadro, é possível perceber que, com o ajuste do calendário, a programação envolvendo as atividades acadêmicas era imediata – o espaço das atividades referentes ao término de 2018.1 e início do período 2019.1 compreendia duas semanas – o que poderia assustar os veteranos os quais já estavam acostumados com a rotina anterior do curso. Assim, considerando a necessidade de cumprir cada atividade em tempo hábil, era acolhida qualquer margem para desinteresse ou indisponibilidade na participação em atividades eventuais como a agenda desta pesquisa. Os estudantes que conseguiam concluir os créditos do semestre sem ter realizado exame final supostamente optariam por “aproveitar” o curto momento de recesso, enquanto que aqueles cuja média final era inferior ao esperado, ao se submeter em exame final, teriam pouco tempo para “descansar” e retornar à rotina de estudo do período letivo.

Desse modo, na fase de geração de dados, a nossa agenda investigativa contemplava dois movimentos. O primeiro relativo à aplicação de um questionário (Apêndice a) – ver *Questionar para intervir* –, do qual participaram o mesmo quantitativo, isto é, 21 (vinte e

um); por sua vez, o segundo movimento, referente à realização de sessão reflexiva individualmente com os agentes – ver *Relatar para significar a experiência com o texto escrito* – do qual do universo total, participaram 9 (nove) estudantes. Para melhor compreensão sobre o que descrevemos nessas linhas, a seguir, evidenciamos o perfil dos agentes pesquisados, a partir de informações referentes ao gênero, turno e período:

Tabela 3 - Relação gênero, turno e período de estudo de agentes pesquisados

Gênero	N	Turno	N	Período	N
Masculino	3	Matutino	12	1º	0
Feminino	18	Noturno	9	2º	2
				3º	4
				4º	3
				5º	5
				6º	0
				7º	1
				8º	2
				9º	2
				10º	2
Total	21	Total	21	Total	21

Fonte: Elaboração própria a partir da aplicação de questionário

De acordo com a Tabela 3, o perfil dos agentes da pesquisa é plural, pois, para a primeira etapa, participaram o total de três (3) participantes os quais se identificaram pelo gênero masculino, em contraposição, participaram o total de dezoito (18) estudantes identificadas pelo gênero feminino. Acreditamos que tal resultado reflete a tradição do curso, maioria feminina.

Do universo de pesquisados, doze (12) eram do Curso de Licenciatura matutino e nove (nove) do curso noturno. Essa mínima diferença pode estar relacionada à nova configuração de carga horária, a partir da reformulação dos calendários acadêmicos compreendidos entre 2018.1 a até 2021.1, como anteriormente informado. É provável que os estudantes do curso noturno compartilhem o horário de dedicação ao curso com o destinado ao trabalho, o que os impedem de se dispor à participação de estudos realizados na/para universidade. De acordo como a amostra, baseado no critério disposto em nossa agenda de pesquisa, privilegiamos aqueles com carga horária integralizada de, no mínimo, vinte cinco por cento da carga horária mínima do currículo do curso, o que resultou em representantes do 2º período, com exceção do 6º o qual não houve representante, ao último período letivo.

Ainda no tocante à caracterização dos agentes participantes da investigação, convém mencionar a vinculação destes a programas e projetos desenvolvidos no Curso, sob a

coordenação das Pró-Reitorias Acadêmicas de Graduação, de Pós-Graduação, de Extensão e de Apoio ao Estudante, sendo distribuídos em Educação⁴² (vinculados à Pró-Reitoria de Graduação) – tais como Monitoria, Programa de Educação Tutorial (PET), Residência Pedagógica (RP), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa de Tutoria de Apoio às Disciplinas Básicas (PROTUT), Programa de Licenciatura (PROLICEN) e Estágio –; e Pesquisa⁴³ (vinculados à Pró-Reitoria de Pesquisa) – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Para melhor compreensão sobre esse perfil, consideremos a Tabela 4, a seguir:

Tabela 4 - Relação de Programas e Projetos dos agentes da pesquisa

Vínculo de pesquisa	N	Projeto de pesquisa	N
Bolsista e Voluntário	15	PIBIC	9
		Monitoria	1
		PIBID	1
		PROBEX	1
		PROLICEN	2
Sem vínculo a Programas e Projetos	6	Estágio	1
			0
Total	21	Total	15

Fonte: Elaboração própria a partir da aplicação de questionário

Em conformidade com a Tabela 4, do universo total da pesquisa, no primeiro contato com a investigação, quinze (15) agentes pesquisados responderam que estavam vinculados a Programas e Projetos desenvolvidos no Curso de Letras-Português; e seis (6) responderam que não estavam vinculados a nenhum Programa e Projeto. Tal resultado é natural, posto que para a participação, é esperada a abertura de editais para seleção, respeitando o número de vagas para bolsistas e voluntários e, podendo o estudante, no tempo mínimo de duração da Licenciatura, participar, em períodos diferentes, de até dois (2) projetos. Além disso, o bolsista e/ou voluntário necessita dispor de uma carga horária específica para atuação, o que exige disponibilidade extra a já esperadas no curso e dedicação para a execução dos objetivos comuns a cada Programa e Projeto.

Reconhecemos que a taxa de adesão ao estudo foi baixa se levarmos em consideração o tempo para integralização curricular do Curso de Letras-Português, contudo, faz-se

⁴²Informações retiradas da página da Pró-Reitoria de Graduação, disponível em: <http://www.prg.ufpb.br/prg/programas/programas-academicos>.

⁴³ Informações retiradas da página da Pró-Reitoria de Pesquisa, disponível em: <http://www.propesq.ufpb.br/propesq/contents/menu/institucional/iniciacao-cientifica/pibic>.

necessário pontuar que já era esperado, posto que, como justificado anteriormente, a experiência com calendário acadêmico alterado estava aos poucos se tornando uma realidade para os estudantes, sendo, portanto, natural que não houvesse interesse ou até disponibilidade em participar de investigação científica.

Apresentado o espaço da pesquisa e caracterizados os agentes investigados, optamos, em linhas gerais, por organizar os perfis identificados a partir do cumprimento da carga horária, assim, classificamos, de acordo com a Tabela 6, da seguinte forma: ingressantes, veteranos e concluintes. Para o primeiro grupo, aqueles com vinte cinco por cento da carga horária mínima do curso integralizado; o segundo grupo, aqueles que tenham integralizado cinquenta por cento ou mais da carga horária mínima do currículo do curso da IES, ou ainda, que tenham expectativa de conclusão do curso. E o último grupo, classificado por concluintes, aqueles que defenderam Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), tiveram aproveitamento dos componentes obrigatórios do curso ou em fase em colação de grau antes do primeiro contato da investigação.

Para melhor visualização e compreensão sobre os três grupos classificados a partir da carga horária integralizada no curso, segue a Tabela 5:

Tabela 5 - Distribuição por carga horária integralizada

Grupo	N	Período
Ingressantes	2	2º
Veteranos	12	3º; 4º; 5º
Concluintes	7	7º; 8º; 9º; 10º
Total	21	

Fonte: Elaboração própria a partir da aplicação de questionário

Em face de tais características, é necessário destacar que os grupos elencados anteriormente terão os perfis modificados, tendo em vista o hiato entre um movimento e outro da pesquisa, conforme será esclarecido nas seções a seguir. Assim, no que segue, apresentamos os dois movimentos para a geração de dados, considerando os instrumentos aplicados de acordo com pressupostos teóricos assumidos, bem como descrevemos em números e perfis a participação dos agentes envolvidos à medida que as interações com o pesquisador foi se estabelecendo, durante o período de geração de dados.

3.5 OS MOVIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO E A GERAÇÃO DE DADOS: QUESTIONAR E REFLETIR PARA COMPREENDER O GERENCIAMENTO DA ESCRITA

Após o levantamento acerca de características de natureza pedagógicas do curso, com base no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), 2006, e, por assim dizer, da formação e atuação acadêmica dos agentes investigados, bem como da infraestrutura do ambiente natural da pesquisa, entramos em contato com a Direção do Centro que abriga o Curso de Graduação em Letras-Português. Na ocasião, realizamos duas ações. A primeira, referente à entrega e assinatura do Termo de Compromisso (ANEXO A) e a segunda, referente à explicação do desenho de pesquisa a ser executado no Departamento com alguns estudantes.

Desse modo, informamos sobre os dois movimentos distintos da nossa investigação, quais são:

1) aplicação de questionário *on-line* postado no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da instituição, útil à caracterização dos agentes investigados no intuito de tornar os dados de análise mais precisos, visto que o nosso objetivo central é o de proporcionar uma visão geral, de caráter indutivo, sobre a relação entre o agente e a identificação com o texto escrito, isto é, orientamo-nos a captar o universo das suas percepções, das emoções e das interpretações (CHIZZOTTI, 2017).

2) realização de sessão reflexiva agendada e credenciada, unicamente, ao pesquisador e ao agente colaborador, em dependência acadêmica, importante recurso para envolver os participantes em um discurso que se organiza de forma argumentativa, orientado para questionar, com base em aspectos, em geral, percebidos em respostas dadas ao questionário ou, em específico, com base em ações e razões que as embasam (LIBERALI; MAGALHÃES; ROMERO, 2003).

Sobre tais instrumentos, propomos esclarecê-los nas seções a seguir, focando nas caracterizações dos recursos, bem como nos seus referenciais teóricos subjacentes para que a geração de dados fosse precisa.

3.5.1 Questionar para Intervir

A nossa agenda investigativa, conforme temos anunciado, incluía o contato, preferencialmente, com a coordenação do curso de Letras/Português a fim de informar sobre o interesse da nossa pesquisa, da relevância do estudo, bem como das atividades

desempenhadas com alguns dos estudantes da graduação. Assim, como precisávamos ter acesso previamente a informações sobre o perfil dos agentes para melhor intervenção na sessão reflexiva, visto que tal ação prevê papéis que ora se alternam – o de conduzir a reflexão sobre o tema e o de participar da discussão elaborando questionamentos, em um momento guiado pelo princípio interacional (LIBERALI *et al*, 2003) – decidimos que o primeiro contato seria realizado em formato virtual e, para tal, usamos a ferramenta *on-line* disponível para a comunidade institucional, que já era de uso exclusivo entre os pares, de modo mais abrangente a partir da reformulação da carga horária das aulas com base no novo calendário acadêmico, informado na seção anterior, qual seja: o Sistema Integrado de Gestão de Atividade Acadêmica (SIGAA) da universidade.

Justificamos que a escolha do recurso tecnológico deu-se, de um lado, por indícios informais. Em conversas breves com alguns professores do DLCV, constatamos que este seria o canal democrático e imediato de relação aluno-professor e aluno-universidade, já que se poderia acessar ao sistema em qualquer horário e dispositivo eletrônico conectado à rede, bastando ao estudante de graduação a confirmação do usuário e senha para *login*. Além disso, imaginamos que a aplicação em sala de aula poderia, àquela época, comprometer o cronograma dos docentes os quais também foram impactados com a nova dinâmica determinada pela PRG. Outrossim, a partir de indícios formais, o SIGAA é uma ferramenta essencial para o controle dos processos administrativos e da gestão acadêmica, pois possibilita, em especial, ao docente o cumprimento da carga horária complementar, 10 minutos, em atendimento a regularização dos calendários acadêmicos da UFPB, bem como facilita a comunicação entre professor-aluno, permitindo favoravelmente o processo de ensino-aprendizado (CARVALHO, 2011). Acrescenta-se, também, que esta ferramenta permite ao aluno

visualizar dados sobre matrícula, frequência, acesso às seleções de monitoria, chat da turma, planos de cursos, atividades enviadas pelos docentes, cadastro de atividades complementares, consulta ao calendário acadêmico, dentre outras funcionalidades. É um ambiente virtual de aprendizado, possibilitando a pesquisa de modo ágil e prático para quem tem acesso à internet. (LOPES *et al.*, 2018, p. 6)

Nessa direção, reconhecido no SIGAA o suporte facilitador para o encaminhamento da primeira etapa, criamos um questionário – instrumento primeiro (vide APÊNDICE A) – a partir do recurso formulário *Google Docs*. Nele, poderíamos coletar e organizar informações, a partir das várias opções de perguntas disponíveis gratuitamente. Desse modo, elaboramos

com sete (7) perguntas, distribuídas em seções, que só poderiam ser avançadas mediante as respostas dadas a cada item.

Convém destacar que, quanto à configuração desse instrumento, baseamo-nos na elaboração de itens, por apresentar em sua composição a intercalação de questões abertas e fechadas (MOREIRA; CALEFFE, 2008), conforme o interesse de investigação. Assim, pudemos lançar questões voltadas tanto para construção do perfil dos agentes participantes (período, turno e vinculação ou não a projetos e programas) quanto para a compreensão do texto escrito no curso de Letras (percepções sobre a caracterização e abordagem de ensino de textos). Ainda se fez presente na configuração do formulário, a identificação pessoal (nome, número de telefone e/ou *Whatsapp* e *e-mail*), haja vista que em momento posterior, nosso interesse era o de retornar o contato com eles para resgatar as informações dadas, comprovando-as ou não.

Desse modo, previamente à configuração do tipo de questionário adotado, analisamos o PPC (2006), como destacado em seção anterior, no intuito de obter informações gerais que caracterizavam o perfil dos estudantes da formação inicial – e que nos influenciaram na formulação de algumas perguntas – tais como: a) objetivos gerais e específicos para a formação profissional e acadêmica; b) competências, habilidades necessárias à formação; e c) fluxograma do Curso de Letras-Português. Para melhor compreensão da natureza e dos itens, ilustramos no Quadro 2 seguinte:

Quadro 2 - Descrição do questionário aplicado no movimento 1 da pesquisa

NATUREZA	ITENS
Questões abertas e fechadas relacionadas ao perfil pessoal (seções 1 e 2)	Registrar identificações relacionadas ao <i>e-mail</i> e nome; Marcação de período, turno, vinculação (ou não) a projetos e programas
Questões abertas e fechadas relacionadas à percepção da caracterização do texto escrito; da abordagem de ensino adotada pelo professor-formador (seções 3 e 4)	Registrar opiniões sobre a escrita para fins avaliativos e/ou de divulgação científica Marcar opção (dentre <i>menos</i> ; <i>pouco</i> ; <i>razoavelmente</i> ; <i>importante</i> ; <i>muito</i>) sobre o nível de importância a respeito da(o) norma padrão, normalização, descrição de gênero, encaminhamento e retorno da produção escrita por parte professor-formador; do estudo da escrita a partir de manual da área, manual de metodologia,

	normas da ABNT, principais exemplares de gêneros textuais publicados no domínio público; de cursos de extensão.
Questão fechada relacionada ao perfil acadêmico (seção 5)	Marcar opção (dentre <i>menos; pouco; razoavelmente; importante; muito</i>) a respeito do nível de importância da imagem de si quando revisor, produtor/escritor e pesquisador.
Questão aberta relacionada à percepção da competência escritora (seção 6)	Registrar opinião com base na experiência vivenciada sobre a escrita para fins acadêmicos.
Questão aberta (seção 7)	Registrar interesse em prosseguir (ou não) como agente participante da investigação.

Fonte: Elaboração própria (2021)

Com tais respostas, foi possível ter um entendimento das singularidades dos agentes participantes, bem como delinear o próximo movimento da investigação. Moreira e Caleffe (2008) pontuam que o uso do questionário permite ao interessado em pesquisar o uso eficiente do tempo, posto que pode ser respondido no ritmo dos respondentes e realizado em um curto espaço de tempo, o que justifica o nosso interesse de ter respostas de estudantes de períodos distintos no momento em que o instrumento estava liberado, não nos importando o horário de respostas, apenas o prazo. Além disso, os autores destacam que

quando se usa um questionário, todas as pessoas respondem aos mesmos itens. Não há um entrevistador entre o respondente e o item e dessa maneira não há espaço para negociar ou esclarecer o significado do item [...]. É claro que o pesquisador não pode controlar a maneira com que os respondentes irão interpretar os itens (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 98).

Assim, aguardamos o início do período 2018.1 para que pudéssemos encaminhar o *link* através do SIGAA. Então, logo após concluídas duas unidades do semestre em vigor, encaminhamos o formulário à coordenadora do departamento, a fim de que esta pudesse lançá-lo junto ao sistema eletrônico. O questionário ficou disponível entre o início da terceira unidade – de um total de três unidades, conforme informações presentes em planos de curso consultados – e o período de exame final. Julgamos conveniente esse prazo por acreditarmos que fosse o suficiente para que os estudantes conseguissem, já no final do semestre, conciliar os estudos acadêmicos com atividades extras, tais como participações em eventos e/ou questionários de pesquisa, prática bastante comum, conforme relatos de estudantes do curso

de Letras. Em conversas posteriores com alguns agentes, descobrimos que, frequentemente, estes são “bombardeados” com formulários lançados na ferramenta *on-line*, sendo de vários tipos: avaliação do curso, avaliação docente, questionários de pesquisas (em nível de IC, Mestrado e Doutorado), entre outros.

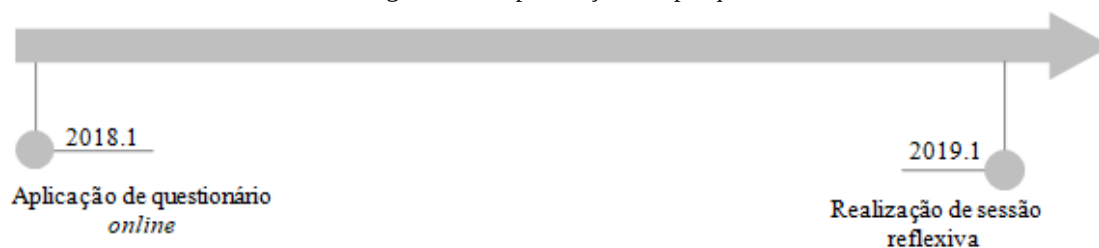
Por esse motivo, durante o período em que o formulário estava ativo, trocávamos mensagens com alguns professores do DLCV no interesse de que eles comunicassem, em sala de aula, sobre o *post* da nossa investigação em algum tópico do portal do discente a fim de que fosse visto e respondido. Contudo, por se tratar de uma investigação de abordagem qualitativa, não estava em nossa agenda investigativa uma quantidade exata de respondentes, pelo contrário, interessava-nos as respostas, apesar de reconhecer no uso de questionários determinadas limitações. Sobre tal entrave, Moreira e Caleffe (2008) indicam que antes de o pesquisador decidir a respeito do uso do questionário, é imprescindível reconhecer o seu limite: dados coletados tendem a ser descrição e não explicações; e possíveis superficialidades nas respostas, o que é acolhido a considerar os procedimentos da pesquisa exploratória, a qual define que a primeira etapa permite um direcionamento genérico. E só após esse contato, que teremos informações para intervir, comprovando-as ou não.

Apesar desta perspectiva, imaginávamos que, por se tratar de um questionário *on-line* em uma plataforma de acesso restrito e comum à realidade acadêmica, teríamos uma frequência de respondentes, porém, em conversas informais, descobrimos que para uma leitura prévia, nem todos os discentes, no portal, interessaram-se pelo teor do formulário, por acreditarem que estivesse relacionado a uma avaliação institucional – havia a descrição da natureza da investigação no topo do formulário.

Em princípio, interrompido o recebimento de respostas no formulário, realizamos a leitura e análise das informações coletadas, a partir de recurso do serviço, o qual coleta de forma organizada e automática as respostas à pesquisa, com informações e gráficos em tempo real⁴⁴. Esse momento foi importante para conhecer o perfil dos agentes e definir os critérios para posterior contato no período de 2019.1, uma vez que não estava em nossa agenda o contato imediato com os respondentes, por considerar que a vivência com as atividades da academia permite (re)construir representações do texto escrito, sendo necessário um intervalo de tempo para só, depois passados dois períodos, delinear-se a efetiva relação, conforme se vê na Figura 5, a seguir:

⁴⁴ Para conhecer o serviço e utilizá-lo, acessar <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>.

Figura 5 – Etapas e ações da pesquisa



Fonte: Elaboração própria (2021)

Conforme descrição do questionário na Quadro 2, a última seção destinava ao registro do interesse em prosseguir (ou não) como agente participante da investigação. Logo, dos vinte e um (21) respondentes, quatro (4) demonstraram desinteresse em permanecer no estudo: um referente ao 2º período; um referente ao 3º período e dois referentes ao 4º período; com isso, prevíamos o contato com dezessete (17) participantes. Assim, na próxima subseção focalizamos na descrição do segundo movimento de nossa agenda investigativa.

3.5.2 Relatar para significar a experiência com o texto escrito

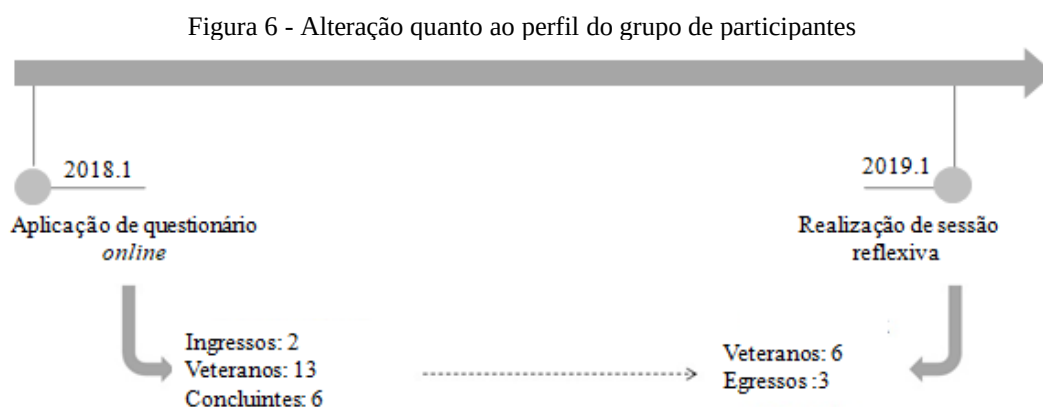
O segundo movimento desta investigação teve início semanas logo após o início do semestre 2019.1, posto que fazia parte da nossa agenda contatar os mesmos participantes que haviam respondido ao questionário lançado em 2018.1. Então, visto que o intervalo entre o primeiro e o segundo contato da pesquisa foi relativamente longo, precisaríamos reiterar aos respondentes a colaboração com a pesquisa a partir de respostas ao formulário lançado via SIGAA.

Desse modo, a partir do número de telefone pessoal, indicado no formulário, fizemos contatos, inicialmente, por meio de aplicativo de mensagens instantâneas e chamada de voz, o *Whatsapp*, com dados da pesquisa e o *link* do questionário sem as respostas no intuito de levá-los a recordar da investigação. No primeiro momento, uns sentiram dificuldade em se lembrar da nossa pesquisa, porque julgaram ter respondido, no mesmo semestre, outros questionários também frutos de investigações científicas, o que foi compreendido e justificável. Outros já se prontificaram a continuar na investigação.

Passado retomado e esclarecido o contexto de pesquisa, iniciamos o convite para a sessão reflexiva. A adesão à solicitação não foi acolhida por todos os vinte e um respondentes do questionário, por motivos diversos anteriormente já indicados, tais como: desinteresse em continuar na investigação – quatro respondentes do questionário já haviam sinalizado tal

posicionamento; receio do convite por não se lembrar do teor do estudo; impossibilidade de voltar à instituição base da investigação, por demandar mais tempo e encontro presencial; indisponibilidade de horário, entre outros.

Assim, dos vinte e um participantes da primeira etapa de investigação, nove continuaram a colaborar com a investigação e aceitaram participar da sessão reflexiva, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B). Convém destacar que, conforme indicações em nossa agenda de pesquisa, tais agentes investigados já não apresentavam o mesmo perfil acadêmico outrora delineado, pois estes haviam integralizados mais créditos e, conseqüentemente, não se encontravam no mesmo período. Assim, redefinindo os grupos do primeiro movimento – ingressos, veteranos e concluintes – para veteranos e egressos, como evidenciamos, na Figura 6, a seguir:



Fonte: Elaboração do autor (2021)

Nesse cenário, essa heterogeneidade já era esperada, inclusive, para se discutir na ocasião da sessão reflexiva. Assim, ao emitir os respectivos convites a cada colaborador, solicitamos que o convidado selecionasse e apresentasse, no dia e hora marcados, uma versão final de um texto escrito, avaliado como aceitável, de qualquer dimensão e gênero, elaborado na/para a universidade.

Entendemos por “aceitável” o exemplar de texto que esteja adequado aos critérios (e normas) estipulados para o contexto de produção, ou, ainda, conforme define Bronckart (1999, 2012), a respeito da noção de texto, o exemplar dotado de características básicas, isto é, que estabeleça relação de interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido – baseamo-nos nas explanações dadas pelos agentes e pelos documentos que orientavam a produção do material apresentado na sessão reflexiva –; que exiba o modo determinado de organização do conteúdo referencial – as particularidades dos componentes e referente da produção; que seja composto de frases articuladas umas às outras baseadas nas

regras de composição mais ou menos estritas; por fim, ainda de acordo com Bronckart (1999, 2012), que apresente mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos destinados a assegurar a coerência interna. Tal critério não foi repassado ao convidado à sessão, já que almejávamos obter informações sobre as condições de produção e o motivo da escolha deste, assim, apenas indicamos no convite e não justificamos a nossa percepção sobre a qualificação “aceitável”, afinal, concordamos com Marcuschi (2012, p. 21), ao refletir que “todos nós sabemos, *intuitivamente*, distinguir entre texto e não texto. Também sabemos que a produção linguística geralmente se dá em textos e não em palavras isoladas”.

O texto escrito apresentado na sessão reflexiva deveria ser relatado – também serviria de sinalizador de escolhas discursivas – pelo agente produtor considerando a experiência de escrita, isto é, o contexto e modo de produção. Essa estratégia foi oportuna por dois motivos: o primeiro, porque “na reflexão sobre o seu relato, o estudante passa por um processo no qual se dá conta de múltiplos aspectos que influenciam sua experiência na sala de aula e o que ele deve fazer para que este processo se torne efetivo para si mesmo” (ARAGÃO, 2014, p. 80). Isto é, o texto escrito apresentado permite ao agente se reconhecer enquanto autor e acadêmico pertencente a um lugar de construção.

O segundo motivo, por se tratar de uma atividade oral, a sessão reflexiva caracteriza-se em uma organização discursiva apoiada na argumentação, de modo que o objetivo pretendido na sua execução seja atingido. O que implica dizer que, na sua organização, cada um dos participantes assume dois papéis que se alternam por turnos: ora é o condutor da reflexão sobre o tema delimitado ora é o participante da discussão elaborando questionamentos considerados relevantes, em um momento essencialmente simultâneo guiado pelo princípio interacional (LIBERALI *et al.*, 2003).

A esse respeito, a sessão reflexiva, comum em pesquisas voltadas à formação de professores (MEDRADO; PEREZ, 2011; CRISTOVÃO, 2011; PÉREZ, 2014), objetiva criar espaços colaborativos para que docentes, em especial, conversem e negociem suas escolhas teórico-metodológicas para fins de análise e interpretação. Por esse motivo, a sessão espera-se que participem agentes de uma mesma comunidade discursiva contem com a presença de outros agentes no intuito de auxiliá-los no processo de reflexão crítica, mas também na compreensão da própria ação, na sua construção (LIBERALI *et al.*, 2003).

O processo reflexivo, a partir da sessão, envolve quatro ações que são encaminhadas por meio de perguntas: descrever (*o que fiz?*); informar (*o que agir desse modo significa?*); confrontar (*como cheguei a ser assim?*); e reconstruir (*como posso agir diferentemente?*) (LIBERALI *et al.*, 2003). Contudo, como o nosso interesse distancia-se do objetivo inicial do

uso desse instrumento, visto que não focamos na atuação docente, e sim em desvelar representações acerca da escrita de texto acadêmicos, fazemos empréstimo da abordagem para orientar o nosso segundo movimento, como já descrito. Assim, realizamos com cada agente uma sessão reflexiva com gravação em áudio de 1h (aproximadamente), em um ambiente do DLCV.

Acreditamos que a utilização desse instrumento para atender aos objetivos da investigação ofereceu-nos base para a construção de um ambiente natural como fonte direta de dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994), bem como compreensão do perfil do agente, visto que os dados iniciais foram coletados do questionário. Então, após os cumprimentos e primeiras impressões, direcionávamos para a identificação do texto escrito selecionado à respectiva sessão. Para melhor percepção, caracterizamos as sessões – enumeradas de um a nove – com base no novo grupo – sendo identificado a partir de nomes fictícios com o propósito de não revelar a identificação dos agentes participantes por questões éticas e de validação científica; e do tipo de exemplar apresentado. Vejamos no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 - caracterização da sessão reflexiva realizada com cada agente

Sessão reflexiva	IDENTIFICAÇÃO	TEXTO ACEITÁVEL	CONTEXTO DE PRODUÇÃO
TEXTOS PREDOMINANTEMENTE DE NATUREZA EXPOSITIVA			
Nº 1 Duração: 1h	Aline (egressa)	Relatório de observação	Componente Curricular: Pesquisa Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa (Carga Horária: 60 horas) Ementa: Fundamentos gerais da pesquisa de campo: tipos de pesquisas e instrumentos. Pesquisa em sala de aula: elaboração de um plano de trabalho, realização da pesquisa em sala de aula e de relatório dessa pesquisa.
Nº 2 Duração: 1h	Bruno (egresso)	Artigo de divulgação científica	Relatório de atividade premiado em Encontro de Iniciação Científica da Instituição convertido em capítulo para compor <i>E-Book</i> : séries iniciados, edição especial.
Nº 3 Duração: 1h	Carla (egressa)	Artigo de divulgação científica	Relatório de atividade premiado em Encontro de Iniciação Científica da Instituição convertido em capítulo para compor <i>E-Book</i> : séries iniciados, edição especial.
Nº 4	Ítalo (veterano)	<i>abstract</i>	Submissão para comunicação em Evento Científico da área de formação.
TEXTOS PREDOMINANTEMENTE DE NATUREZA ARGUMENTATIVA			
Nº 5 Duração:	Dani (veterana)	Resenha	Componente Curricular: Teoria Da Literatura I

1h			Ementa: Diferentes cânones da criação poética. Elementos constitutivos do poema. Análise de poemas. Diferentes tipos de abordagem teórica.
Nº 6 Duração: 1h	Edu (veterano)	Resenha	Componente Curricular: Literatura Infanto-Juvenil Ementa: Teoria e história da literatura infanto-juvenil. Perspectivas de abordagem de obras literárias no ensino fundamental (poesia, prosa drama). Avaliação dos referenciais teóricos institucionais que norteiam as políticas pedagógicas educacionais relativas ao ensino de Literatura no Ensino Fundamental. Avaliação de recursos didáticos para o Ensino Fundamental.
Nº 7 Duração: 1h	Fábia (veterana)	Resenha	Componente Curricular: Leitura e Produção de Texto II – LPT II Ementa: Concepções de escrita. Papel da escrita e o lugar de escritor na sociedade. Reflexões teórico-práticas: produção de textos, pertencentes a diferentes gêneros textuais/discursivos.
Nº 8 Duração: 1h	Gal (veterana)	Resenha	Componente Curricular: Leitura e Produção de Texto II – LPT II Ementa: Concepções de escrita. Papel da escrita e o lugar de escritor na sociedade. Reflexões teórico-práticas: produção de textos, pertencentes a diferentes gêneros textuais/discursivos.
Nº 9 Duração: 1h	Helena (veterana)	Mini-Monografia	Componente Curricular: Literatura Brasileira I Ementa: Estudos Coloniais. Produção literária no Brasil entre os séculos XVI a XVIII. Análise de obras e discussão de textos críticos.

Fonte: Elaboração do autor (2021)

Esse movimento de apresentação de texto e comentário acerca dele ocorreu nas nove sessões reflexivas. Em seus relatos, os agentes indicavam o contexto de produção, tais como período (às vezes, sem muita convicção, em virtude da vivência com o novo calendário, já mencionado), a experiência com a escrita e o leitor previsto (ora professor-formador; ora professor-orientador; ora comissão científica/avaliadora), já que a situação de encaminhamento no curso do exemplar apresentado divergia, pois a uns foram solicitado como pretexto para se trabalhar com algum texto base indicado como leitura obrigatória no plano de curso componente curricular – resenha de texto literário; outros foram solicitados como registro de leitura crítica ou como desenvolvimento de letramento científico específico – resenha de artigo científico, resenha de livros e mini-monografia⁴⁵; ainda outros, em

⁴⁵ A agente participante usou a terminologia “mini-monografia” e explicou que o professor-formador, no componente curricular, havia solicitado a elaboração deste exemplar de texto em um semestre. Ainda de acordo com a agente, houve orientação com o docente em todo o processo de escrita – planejamento, escrita, reescrita.

especial, que passaram por processo de retextualização, produzidos como requisito de atividade para projetos de natureza científica ou para submissão em eventos científicos em Linguística – relatório retextualizado em capítulo de livro e *abstract* de artigo científico.

Assim, na **sessão reflexiva 1** com **Aline** – bacharel em Fisioterapia; no momento da sessão, havia sido aprovada em seleção de mestrado; e na época do contato com o primeiro instrumento da investigação, tinha atuado em dois programas de Iniciação científica, PIBIC, igualmente na área de Linguística –, recebemos um relatório de observação de atividades (ANEXO B). O texto escrito fora requisito para obtenção de nota no componente curricular Pesquisa Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa, no período 2016.2. Na ementa, indicava o planejamento, a realização de uma pesquisa em sala de aula da Educação Básica, seguido de um relatório, visto que o objetivo era aproximar os alunos de Letras da realidade do ensino de Língua Portuguesa, preparando-os para a prática de ensino. Logo, na etapa de planejamento, Aline recebeu da professora-formadora um roteiro (ANEXO C) no qual discorria os elementos estruturais para a elaboração de um projeto de pesquisa, a fim de guiar a sua observação em sala e já instruí-la na confecção da produção final. Assim, na pesquisa, Aline buscou investigar a questão da leitura de alunos da 3ª série do Ensino médio, por meio da aplicação de um questionário. Para a escrita do exemplar, levou em consideração as respostas do instrumento – objeto de discussão no componente – e analisou com base no arcabouço teórico discutido em sala; procurando seguir o roteiro 2 (ANEXO D) referente ao relatório, que também fora entregue pela professora-formadora, e que contemplava elementos estruturais/formais do que se esperava do texto. Aline considera que a experiência de produção do exemplar foi prazerosa pelos seguintes aspectos: interesse por pesquisa de campo na educação básica, uma vez que já havia atuado como professora voluntária de um projeto social extra atividade acadêmica; conhecimento sobre a estrutura de um relatório por já ter escrito outros antes e justificou que o texto escrito e apresentado era aceitável, posto que atendeu ao indicado nos roteiros disponibilizados no início do componente.

Na **sessão reflexiva 2** com o **Bruno** – neste momento, tinha iniciado mestrado em Linguística; durante a graduação em Letras, inicialmente atuou como voluntário no Programa Linguístico Cultural para estudantes internacionais (PLEI)⁴⁶; mas quando respondeu ao questionário, ainda era bolsista de Programa de Iniciação Científica –, recebemos um artigo de divulgação científica (ANEXO E). Entretanto, convém destacar que tal texto escrito foi

⁴⁶ Vinculado ao Departamento de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal da Paraíba, o PLEI destina-se a aprofundar os conhecimentos sobre o processo ensino/aprendizagem do Português Língua Estrangeira (PLE), atuando nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. Para mais informações, acessar o link: <http://www.cchla.ufpb.br/plei/>

adaptação de um relatório final de atividades, IC, premiado em encontro de iniciação científica, que, posteriormente, seria convertido em capítulo de livro. O agente justificou, quanto à escolha para a sessão, que o texto final atendia às orientações de configuração do Programa base, à questão da redação científica, aos aspectos de inovação e relevância para iniciação, bem como ao cumprimento dos objetivos da pesquisa. Acrescentou também que essas informações não passavam de suposições, tendo em vista que ao pesquisador de IC só era informado sobre a premiação e não os motivos. Então para a escrita, precisou seguir as instruções para formatação e encaminhamento do capítulo do livro de artigo (ANEXO F) visto que faria parte de um *e-book*, dentre as quais se destacam: apresentação (*seção introdutória que contextualizasse a área, o tema, o projeto ao qual a presente pesquisa estava vinculada, a justificativa e os objetivos do capítulo*); fundamentação teórica (*informando o aparato teórico-metodológico em que havia se baseado, o plano de trabalho, a área específica de conhecimento, o tema e conceitos centrais usados na discussão e algumas pesquisas prévias; metodologia e análise (apresentação mais detalhada das etapas e desenvolvimento da análise)*); conclusões (*apresentação dos resultados mais significativos e reflexão sobre as implicações/contribuições teóricas da pesquisa*). Bruno alerta que tal orientação não se baseava na ABNT, mas sim em normas específicas do evento; desse modo, destaca que durante o planejamento da escrita, precisou tirar as “marcas” de um relatório, que contava com 29 páginas, a exemplo de informação referente à “participação nas reuniões de pesquisa”. E complementou, em especial, que na seção de introdução do artigo, precisou haver uma apresentação do nicho da pesquisa: “no presente capítulo, fruto de um projeto [...]”. E finalizou que apesar de não concordar inteiramente com a estrutura indicada pelas normas específicas, a fim de converter o relatório num artigo, a exemplo da discordância destacou as orientações voltadas aos títulos às seções, à configuração da fundamentação e da metodologia, visto que no relatório não havia uma seção exclusiva para tais, mas sim resultados e discussões, além de uma trajetória metodológica, porém entendia que deveria acatá-las, considerando o fato de apenas o relatório dele e de mais dois em Linguística (um é o artigo de divulgação científica de Carla, comentado a seguir) terem sido premiados.

Assim, na **sessão reflexiva 3** com **Carla** – em um curso de especialização, também aprovada em seleção de mestrado e, à época do questionário já havia atuado em dois programas de Iniciação científica, PIBIC, igualmente na área de Linguística –, recebemos um artigo de divulgação científica (ANEXO G). Convém destacar que a experiência relatada, neste parágrafo, assemelha-se à de Bruno, visto que também precisou adaptar o texto premiado em encontro de iniciação científica. A respeito da produção do texto escrito, Carla

optou por manter as informações presentes na introdução do relatório no artigo e que precisou produzir um resumo, pois não havia produzido para o relatório. Acrescenta também que modificou a fundamentação, dando uma seção exclusiva. E sobre o texto escrito ser aceitável, usou a premiação como justificativa, sugerindo que tal reconhecimento referiu-se à proposta da pesquisa, à inovação por ter conseguido montar aspectos inerentes da escrita de artigos na área de enfermagem. Inclusive, lembra que na época de apresentação do relatório de atividade base para a escrita do capítulo, conforme exigências, a professora avaliadora a convidou para uma roda sobre a escrita acadêmica e apresentação do trabalho ao grupo de estudo cujo líder era a mesma professora.

Na **sessão reflexiva 4** com **Ítalo** – estudante do 7º período, do curso matutino; vinculado a Programa de Iniciação à docência, no momento da investigação atuava como monitor de componente curricular Psicologia Social, mas antes já havia atuado como monitor em outro componente da graduação, participado do PLEI e do PIBID – recebemos um *abstract* (ANEXO H). O texto escrito aceitável foi submetido e aprovado em evento científico na área de Ensino de Língua Materna para estrangeiros. Tal texto é fruto de atuação como docente no Programa Linguístico-cultural para Estudantes Internacionais (PLEI). Como a finalidade é ter uma proposta de trabalho aceita, o agente, na experiência com a escrita do texto, buscou atender às orientações de produção das normas específicas do evento, citando os movimentos retóricos que se refletiam às da comissão científica: objetivo; metodologia; teoria; resultados, além de atender ao número de palavras, 250, e conter palavras-chave. A proposta teve o aceite da comissão e foi “avaliada” positivamente pela professora e orientadora do projeto no qual Ítalo atuava. Não houve queixa quanto à configuração do texto, bem como em nenhum momento o agente comentou sobre o artigo que deveria originar o tipo de resumo apresentado, certamente por ser visto como um dos mais importantes na atividade acadêmica a julgar pela sua função, nesse caso, reconstruir o que já foi dito, não apresentado dificuldade para o agente.

Na **sessão reflexiva 5** com a **Dani** – estudante do 4º período, do curso matutino, sem vínculo a programa e projeto do curso, no período de contato com a investigação – recebemos uma resenha de uma obra literária (ANEXO I). O texto escrito, solicitado no componente curricular Teoria da Literatura I, no período 2018.1, serviu de registro de leitura crítica e de recurso escrito para debate em sala de aula, visto que Dani, oralmente, pontuou elementos centrais da obra lida os quais eram aceitos ou discordados pelos matriculados no componente que também haviam escrito resenha sobre o mesmo livro. Dani relata, quanto à experiência com a escrita deste texto, que além das orientações gerais sobre o gênero, em questão,

repassadas em sala pelo professor-formador, recorreu à experiência adquirida em um componente voltado exclusivamente ao ensino de gêneros acadêmicos – “LPT II”, conforme havia indicado –. Como recordação do componente, o agente destacou “os movimentos retóricos do gênero argumentativo (apresentação do autor; resumo dos capítulos; opinião.”, além disso, relatou que a escrita do texto foi mais tranquila porque havia se interessado pela obra, em especial pela linguagem adotada, característica que foi indicada na produção. Avaliou “que havia uma sutileza poética e se utilizou da interpretação da obra para avaliá-la na resenha”. A respeito dos motivos considerados para a seleção do texto, relatou que como se tratava da última produção realizada, no curso, e por contemplar os “movimentos retóricos”, atendia ao esperado, apesar de não ter tido, segundo relatava, a correção do professor-formador, pois “o foco era trabalhar a resenha na finalidade de os estudantes lerem a obra literária indicada no cronograma do componente, bem como o de conhecerem os elementos da narrativa.”

Na **sessão reflexiva 6** com **Edu** – graduado em comunicação social – publicidade e propaganda; em Letras, estudante do 7º período, do curso matutino, bolsista de Iniciação Científica – recebemos uma resenha de uma obra literária (ANEXO J). O texto escrito aceitável, solicitado no componente curricular Literatura Infantojuvenil, no período 2017.2, serviu de registro de leitura obrigatória e requisito para obtenção de nota. Assim, Edu relatou que embora não tenha gostado da escrita do texto, reconhece que seguiu a norma-padrão e que é possível encontrar “diversas marcas de autoria”, tendo *feedback* positivo do professor-formador e, conseqüentemente, obteve nota satisfatória. Quanto à experiência com a produção do texto em questão, alegou que precisou rever material de escrita de um componente já cursado – Metodologia Científica, por exemplo –, para desenvolver. Desse modo, procurou esquematizar o que julgava pertinente destacar na obra: “característica do material”; pensou em como poderia se posicionar para defender ponto de vista. Justificou a escolha do texto, por que acredita que “atende aos movimentos retóricos indicados para a sua configuração”.

Na **sessão reflexiva 7** com **Fábia** – estudante do 5º período, do curso noturno, bolsista de IC, mas antes do contato com a investigação, participou de Projeto de Extensão – foi apresentado uma resenha de livro na área da Linguística (ANEXO K). O texto escrito aceitável, solicitado no componente curricular LPTII, no período 2017.2, serviu de objeto de ensino e requisito para nota de unidade. Tal produto foi bem avaliado pelo professor-formador, obtendo nota máxima. Quanto à experiência com a escrita, Fábia relata que foi uma produção com reescrita, o que contribuiu para os reajustes e melhoramento do texto, já que o professor-formador acompanhava todo o processo, sugerindo a leitura de, além do material a

ser resenhado, outros que abordassem a mesma temática a fim de buscar embasamento e de trazer outras “vozes” à configuração do texto de estudo. Destacou também que foi a primeira resenha produzida no curso, porém, alegou “facilidade” em virtude do acompanhamento, orientação e da reescrita. Sobre a experiência com a escrita, elencou os seguintes aspectos: presença de “movimentos retóricos” com base nas explicações em sala; *links* com outras leituras; dificuldade na organização de algumas ideias, nos momentos que interligava outras “vozes”; dificuldade na coleta de textos com a mesma temática da obra. Por fim, “acredita que trazer outras vozes contribui para uma fundamentação mais rica do texto, ao invés de opinar apenas sobre o texto base para a produção”.

Na **sessão reflexiva 8** com **Gal** – estudante do 5º período, do curso noturno, sem vínculo a programa e projeto do curso, no período de contato com a investigação – recebemos uma resenha de livro na área da Linguística (ANEXO L). O texto escrito aceitável, solicitado no componente curricular LPTII, no período 2018.1, serviu de objeto de ensino e requisito para nota de unidade. Gal relata que a resenha era objeto de estudo de uma unidade e que houve escrita e reescrita da mesma produção, além do mais, havia outros textos que também foram alvo de discussão e produção em sala. Quanto à experiência com a produção, destacou que, com base em orientação do professor-formador, fez também busca do tema abordado no texto base para entendê-lo, bem como para acrescentar outras “vozes” além do autor da obra. Entende que marcar a opinião é imprescindível ao exemplar de texto através de compreensão sobre a leitura e que para planejá-lo, inicialmente, “lança no texto trechos os quais estariam na produção final”. A respeito do motivo para a seleção do exemplar, avaliou que o texto é aceito “porque cumpriu com os elementos do gênero conforme a literatura: apresentação do autor; resumo da obra; interpretação a partir da leitura, presença de citação para demarcar o discurso do autor da obra; impressões sobre a obra; presença de outras vozes para legitimar a discussão.” E concluiu que por haver a etapa da revisão, houve o cuidado de evitar “vícios de linguagem”.

Na **sessão reflexiva 9** com **Helena** – formada em Meio ambiente pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB), autora de uma duologia publicada em editora nacional; em Letras, estudante do 6º período, do curso matutino, sem vínculo a programa e projeto do curso, no período de contato com a investigação – recebemos uma mini-monografia (ANEXO M) produzida no 4º período para o componente curricular Literatura Brasileira I. O texto escrito aceitável, nomeado pelo professor-formador, serviu de pretexto para se trabalhar a análise de obras e discussão de textos críticos, sendo objeto de ensino e requisito para nota de unidade, que compreendia a escrita e apresentação oral, como espécie de socialização da escrita

científica no universo da Literatura. Helena relata que o processo de escrita foi acompanhado pelo professor-formador, em encontros semanais. Destacou que o docente, inclusive, direcionou a “estrutura” do texto, na qual deveria conter quatro seções: proposição, referente à apresentação do tipo de texto, à contextualização e às categorias de análise; justificativa; e depois a análise crítica; por fim, as considerações finais. Explicou que não se tratava de um trabalho extenso, até porque o ministrante “esperava algo sucinto”, no qual abordasse aspecto da obra literária indicada para sala. Acrescentou ainda que o professor do componente orientou sobre os seguintes aspectos: sequências linguísticas comuns ao texto, a exemplo da importância em destacar o nicho: “Literatura”; relevância de contemplar a contribuição do autor selecionado ao invés da biografia; apresentação da antologia objeto de estudo do texto. Relatou que, no início, foi difícil atender à “estrutura” requisitada pelo docente, mas que, depois, ao participar das orientações de escrita, foi entendendo melhor e avaliou que os estudantes participantes dos momentos referentes às orientações tiveram aproveitamento em sala. Por fim, considerou que tanto a didática do docente quanto o interesse do agente produtor pelo conteúdo da obra foram positivos no planejamento e escrita do exemplar.

Em síntese, conforme se pode observar, o fato de o texto escrito selecionado para a sessão reflexiva, realizada individualmente, ter sido produzido em momento anterior à discussão, uns sob intervalos maiores, exigiu do agente relatar a experiência, a exemplo das estratégias utilizadas, das orientações de encaminhamento recebidas, quando havia, das relações a componentes já cursados ou a materiais já lidos, possibilitando, assim que, em contato com o próprio texto, significasse a prática. No entanto, nesse cenário, evidenciamos também desafios apresentados por alguns agentes sobre a vivência com a escrita dos exemplares refletida em incertezas quanto ao período de escrita, ao componente curricular, à prática social que condicionou o contato com o texto ou ainda a pouca sistematicidade sobre o processo da escrita.

Ponderamos que tal evento pode estar associado à carga de leitura ou de produção vivenciada no curso, ao modo assistemático em que o texto escrito é encaminhado que nem sempre estimula um desenvolvimento do tipo metatextual sobre o processo textual-discursivo. Prova disso está sinalizada na menção quase que regular dos movimentos retóricos comuns aos textos, mas poucos definidos ou desenvolvidos no momento de afirmação.

Convém destacarmos a natureza dos exemplares, tendo em vista o objetivo de produção e a intenção do agente o que nos levou a reagrupá-los conformes tais aspectos: relatório de observação, *abstract* e artigo de divulgação científica como textos predominantemente expositivos, posto que o interesse era de o apresentar ao leitor

acontecimentos e dados confiáveis e autênticos. Resenha e mini-monografia como textos predominantemente argumentativos, pois havia o interesse em evidenciar opinião e/ou buscando obter a adesão do leitor presumido, seja pelas escolhas linguísticas seja pelo recorte de informação exposto. Assumimos esse corte, que não é absoluto, como método para observação de unidades singulares úteis para o momento da sistematização dos dados, além de basearmos-nos a releitura feita por Bronckart (1999, 2012), na qual entende que há diferentes formas de planificação constituintes da infra-estrutura geral dos textos, a exemplo, conforme pesquisador, os tipos linguísticos – definíveis, em especial, pelas modalidades de articulação –, assim, “podendo ser realizadas todas as macroproposições que definem o protótipo, ou apenas algumas delas; além disso, pode haver múltiplas formas de encaixamento das macroproposições, contando que a estrutura hierárquica do conjunto da sequência seja preservada.” (BRONCKART, 1999, 2012).

Sustentamos, ainda, com base na interpretação de Vieira e Faraco (2019), a possibilidade de explorar a distinção entre os gêneros textuais, a partir do domínio discursivo acadêmico ou científico. Para os autores, haveria, de um lado, os gêneros que comportam textos de informação; e, de outro, aqueles que englobam os textos de opinião. Nesse sentido, ambos afirmam que

nos gêneros predominantemente informativo, o autor busca apresentar ao leitor presumido um conjunto de dados, um evento, um fato, um acontecimento; nos gêneros predominantemente opinativos, o autor expõe e defende um ponto de vista, buscando obter a adesão do leitor presumindo a esse ponto de vista, à hipótese, à tese que defende. (VIEIRA; FARACO, 2019, p. 166).

Caracterizados os agentes, bem como as condições de produção de seus textos selecionados para o momento de sessão reflexiva, a seguir, propomos descrever o método para realização e o procedimento teórico-metodológico assumido para o processo de geração de dados.

3.5.3 Interpretar para atribuir sentido na sessão reflexiva: encontros, questionamentos e compreensões

Conforme informamos anteriormente, foi realizada com cada agente participante uma sessão reflexiva. Esta, por sua vez, foi dividida em três momentos: i) descrição e informação sobre a experiência com questionário *on-line* encaminhado via SIGAA; ii) questionamento e discussão sobre a percepção do domínio da prática de escrita requerida no curso de Letras; iii)

descrição e interpretação da caracterização linguístico-discursiva do exemplar de texto aceitável, bem como das condições de produção – exclusivamente na/para academia – selecionado pelo agente.

Desse modo, o trabalho com sessões reflexivas é usualmente aplicado em pesquisas cujo interesse é auxiliar educadores a analisar a relação entre os objetivos pretendidos e a execução deles para determinadas aulas para então poderem repensá-los e modificá-los de forma mais individualizada e personalizada (LIBERALI *et al.*, 2003), como se vê ilustrado a seguir:

Os professores, em dupla ou trios, assumem **papéis** de condutores do processo reflexivo, e/ou de professores cujas aulas estão em discussão, para **descrever** os contextos das situações de linguagem, **informar** com base em teorias de ensino-aprendizagem e de linguagem, as ações em foco e, assim, **clarificar** os objetivos e as razões em agir no contexto específico em que se encontram – que envolve os alunos, sua cultura e suas necessidades, bem como a relação entre a sala de aula, a escola e a sociedade mais ampla – para que **compreendam** os interesses que embasam as ações diárias da sala de aula. (LIBERALI *et al.* 2003, p. 120, grifo nosso)

A situação descrita demonstra o recurso da sessão reflexiva no ambiente de atuação de um professor, como também a construção do processo reflexivo pautado nas ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir. Podemos notar também que para a execução, há a participação de, no mínimo, dois agentes os quais assumem papéis sociais distintos, sob o princípio interacional, mas não fixos, neste caso, o de condutor da reflexão e o de participante da discussão. A discussão encaminhada no evento é baseada em aulas gravadas em áudio, vídeo ou descrita em diários, servindo de objeto da reflexão, que são assistidas ou lidas por todos para avaliação e discussão sobre a condução da reflexão e sobre os espaços criados para análise e para construção colaborativa de significação (LIBERALI *et al.*, 2003).

Naturalmente, esse cenário retratado não condiz com os objetivos desta tese, por tal motivo, ajustamos o instrumento de reflexão de acordo com as nossas intenções. Na nossa organização, o objeto de reflexão não são aulas gravadas, mas sim o texto apresentado pelo agente da sessão e as informações atribuídas ao seu gerenciamento, em razão disso, utilizamos de um gravador de voz para registrar as interações, além de anotações em bloco, para as informações consideradas importantes. Por se tratar de uma atividade oral, os papéis de condutor e participante também foram explorados, no entanto, vale considerarmos que ao início de cada uma, o pesquisador da tese assumia a imagem de condutor no intuito de tornar

compreensível ao agente que, eventualmente, poderia estar inibido, a julgar pela falta de confiança no pesquisador.

É importante observarmos que diferentemente do formato inicial da sessão, no qual os participantes promoviam as discussões com base nas aulas, nossas provocações e direcionamentos para questionamentos eram baseados, em um primeiro momento, nas respostas dadas ao questionário – instrumento 1 – o qual foi reproduzido em duas cópias: uma para o agente-produtor e outra para o pesquisador; em um segundo momento, no roteiro com perguntas com foco no objeto da pesquisa; e no último momento, com base no exemplar de texto selecionado. Logo, a cada situação decorrente da sessão, havia algum documento físico a fim de orientar a comunicação entre o agente e o pesquisador.

Acerca do processo reflexivo comum às sessões reflexivas – descrever, informar, confrontar e reconstruir – vale considerar que, nem sempre, ocorreu de forma linear, cada um no seu tempo, pelo contrário, percebemos um entrelaçamento com que se davam as ações. No primeiro momento, iniciamos a sessão dispondo ao agente de uma cópia do questionário respondido por ele mesmo para que se apropriasse da investigação, ao observar o documento, ler e avaliar as respostas dadas no período de curso no qual foi respondido. Essa etapa inicial foi primordial para que o participante reconhecesse, por meio das respostas, as representações (re)formuladas em períodos distintos. Referimo-nos ao processo de *descrever*, pois diversas reações, como surpresa, risos, confusão entre outros sentimentos, foram esboçadas pelo participante que a cada semestre vivencia novas (ou repetidas) experiências com a prática de escrita. Em razão disso, aquele momento foi reservado unicamente ao participante, sem pouca intervenção do condutor, que anotava algumas informações mais particulares.

Passada essa etapa de contato com o questionário, iniciamos a sessão a partir da descrição das respostas, bem como do contexto no qual foi respondida. Afirmações relacionadas a atraso e ajustamento do calendário e à recorrência de questionários postados no SIGAA justificaram respostas pouco esclarecidas ou marcações às alternativas sem maiores reflexões. Além disso, a desarmonia entre o declarado no questionário e as razões embasadas, previamente, e o declarado no contexto específico em que se encontrava também foram essenciais para o decurso do evento de interação. Assim, não nos surpreenderam as diferentes atitudes, contudo, as justificativas utilizadas para explicar a mudança de opinião deram-nos informações esclarecedoras visto que a comunicação oral estreita relações e esclarece possíveis mal entendidos, pois uns apresentavam a justificativa a partir de exemplos que situavam a prática de escrever, outros foram mais comedidos, provavelmente devido à ação em que se encontravam.

Esse primeiro momento da sessão, o reconhecimento da investigação e a descrição do contexto no qual foi respondido o questionário, foi importante pois deixava o agente ciente do objeto pretendido para discussão naquele ambiente com gravador de áudio, bem como criava um espaço suscetível à discussão e interação aos participantes. Logo após o término da apreciação e descrição sobre as respostas dadas ao questionário, finalizamos o momento inicial da sessão, esclarecendo ao agente, quando este demonstrava ter esgotado informações/curiosidade sobre a experiência com o primeiro instrumento de nossa agenda.

O segundo momento, referente ao questionamento e discussão sobre a percepção do domínio da prática de escrita requerida no curso de Letras, relacionamos ao processo de *informar* de uma sessão reflexiva. Este processo, o de informar, guarda relação entre as teorias de ensino-aprendizagem e de linguagem advindas do curso em formação com as práticas adquiridas ou ressignificadas a partir da experiência de cada agente, o que, singularmente, “serve para explicar as ações que estão inseridas em contextos particulares” (LIBERALI; MAGALHÃES, ROMERO, 2003, p. 123).

Desse modo, se no primeiro momento, esperávamos do agente a descrição de informações ligadas ao contato com o questionário, na ocasião utilizaríamos de um roteiro para explorar a percepção do participante sobre a prática de escrita mobilizada com base na formação acadêmica na qual se inseria. Esse documento (APÊNDICE C), com seis questões, apresentava o conteúdo disposto em níveis: o primeiro relacionado a algumas representações sobre a escrita de textos acadêmicos, com base em Oliveira (2016); e o segundo relacionado à dimensão linguístico-enunciativo característico do texto escrito. Embora cada questão se destinasse a um conteúdo particular, reconhecemos, durante a sessão, casos em que um comentário do agente atendia a mais de uma pergunta, o que nos levou a nem sempre seguir efetivamente a ordem do roteiro, assim, à medida que as informações atendiam ao propósito da sessão, adaptávamos o questionamento.

O fato de a sessão reflexiva objetivar a promoção da reflexão dos agentes, não nos direcionava a seguir um *script*, pois o documento utilizado tinha por orientação subsidiar a discussão e não criar um espaço automatizado de pergunta e resposta. Prova disso é que houve situações em que as informações de uma pergunta se articulavam a outra em uma ordem diferente da inicialmente prevista, justificando que a própria dinâmica do instrumento considera esse tipo de acontecimento.

Neste segundo momento, apesar de assumirmos, por vezes, a função de condutor, posto que tinha um roteiro como recurso para intervenção, foi possível perceber também a oscilação desta função entre o agente. Justificamos que o participante assumia igualmente a

função de condutor quando diante de um questionamento, acrescentava outra informação para embasamento, a exemplo de usar resposta dada ao questionário, fazendo uso da cópia recebida, para se aprofundar na discussão proposta. Da mesma forma que tínhamos à disposição textos os quais lhe permitiam guiar o seu turno de fala, o agente procurou agir de modo similar e em dada circunstância, ora fazia uso da cópia do questionário ora antecipava o texto acadêmico o qual seria solicitado no terceiro momento da sessão reflexiva. Para melhor compreensão acerca deste momento, apresentamos, a seguir, a caracterização das perguntas encaminhadas:

▪ **Representação sobre o texto em Letras**

1. *Quais são as exigências para escrever de modo proficiente no curso?*
2. *Quais práticas de escrita são utilizadas no curso/universidade? Cite as mais corriqueiras.*
3. *Em qual(is) disciplina(s) aprende-se a escrever de acordo com o modelo de escrita acadêmica legitimado no curso? Ou como e onde se aprende esse modelo?*
4. *Que prática de professores-formadores, no curso de Letras, possibilita a escrever o modelo acadêmico legitimado?*

▪ **Nível linguístico-enunciativo do texto escrito no curso/academia**

5. *Que estratégias são utilizadas para monitorar a escrita e a revisão do texto?*
6. *A respeito da autoria, prática esperada no ensino superior, quais estratégias são utilizadas para citar o discurso do outro, a voz alheia? “não copie, cite!”.*

A caracterização do formato das perguntas atendia a ordem direta, apresentando os pronomes interrogativos *que* e *qual*. Contudo, uma vez que estas foram utilizadas na língua oral, tiveram a sua estrutura alterada – em especial às perguntas que caracterizavam um contexto de escrita – ou foram interpretadas sempre que o agente demonstrasse incompreensão – esclarecer o nosso entendimento acerca do conceito de escrita acadêmica, ou de modelo de escrita ou ainda do termo legitimado. Outro aspecto comum ao formato estava relacionado ao fato de o pronome interrogativo *qual* estar no plural, podendo levar o agente a fazer inferências de possíveis respostas: *quais são as exigências? Quais práticas? Quais disciplinas?* Convém destacarmos que nem todos os agentes da sessão demonstravam ter respostas conscientes, uns buscavam desenvolver de modo mais esclarecedor o seu discurso a fim de informar a respeito de exigências, práticas ou componentes curriculares, outros eram mais imediatos e afirmavam desconhecer ou não recordavam nenhuma experiência passível de ser citada na sessão.

Reconhecemos, por esta razão, neste segundo momento, a presença do processo de *reconstruir*, visto que a pouca sistematicidade na construção de algumas respostas a respeito de exigências, práticas ou componentes curriculares poderia indicar moderado engajamento no curso ou em outros eventos nos quais a língua escrita fosse exigida. Inclusive, houve quem se questionasse sobre o motivo de desconhecer certas representações acerca do objeto em discussão e, na tentativa, possivelmente, de se resguardar, justificavam as mudanças ocorridas no calendário acadêmico ou atribuíam tal evidência à atuação do professor-formador ou ainda à ementa do componente. Estamos nos referindo, em especial, às questões 3 e 4 do roteiro, visto que estas, baseadas nos comentários dos agentes, apresentavam harmonia pois, por vezes, o domínio da prática de escrita também está associado à mediação utilizada pelo professor-formador.

Essas informações foram sinalizadas no nosso bloco de anotações, pois já nos sugeriam certas suposições acerca do momento final da sessão, a respeito do texto apresentado pelo agente. Por esse motivo, ainda nesse momento, as perguntas 5 – relacionada às estratégias de escrita, em sentido macro –, e 6 – relacionada aos elementos enunciativos – estavam nos elementos normativos e organizacionais de um texto, logo também poderiam estar relacionadas à identidade acadêmico-profissional do agente. Esperamos com tais questões conhecer sobre as práticas desenvolvidas pelo agente e que eram recorrentes ou validáveis para a atividade de escrita no curso, com isso, no próprio formato delas já eram sinalizadas algumas estratégias, como a revisão ou citação, devendo, pois, o agente revelar-nos.

Destacamos que a essas últimas perguntas, houve mais reconstrução do que informação, já que os agentes demonstravam dificuldades em refletir sobre as estratégias mais recorrentes e, conseqüentemente, de nos revelarem. Reconstruir, nesse sentido, permitiu aos agentes reorganizar as informações apresentadas apoiadas em exemplificações relativas ao tratamento dado à escrita, seja no contexto formal, em componentes curriculares, seja em contexto informal, em ambiente doméstico para realização de atividades. De modo prático, uns utilizaram o exemplar fornecido para indicar as estratégias, esclarecendo o processo daquela escrita, direcionando-nos para o momento final da sessão reflexiva: descrição e interpretação da caracterização linguístico-discursiva do exemplar de texto aceitável, bem como das condições de produção – exclusivamente na/para academia.

Nesse último momento, similar ao primeiro, motivamos o agente a assumir a condução da discussão, uma vez que, inicialmente, o contexto de escrita do determinado texto seria descrito, bem como o motivo da seleção dentre tantos outros exemplares, possivelmente,

produzidos na vivência com o curso de Letras, quando lançamos o questionamento: “*Que procedimentos textuais (estratégias) lançados para a produção do exemplar fornecido?*”. Conforme informamos na seção anterior, recebemos como exemplares aceitáveis, textos com propósitos comunicativos distintos, tais como: artigo de divulgação científica, relatório de atividade, resenha, *abstract* e mini-monografia.

Em se tratando do contexto de produção do exemplar, ora se destinava à componente curricular, ora a projetos de iniciação científica, ora a eventos científicos; além disso, uns tiveram *feedback* positivos do professor-formador, outros foram apenas solicitados e avaliados sem retorno ou justificativas. Apesar de neste momento, os agentes estarem de posse do exemplar de texto apresentado, uns foram mais resistentes de modo que se limitavam a respostas curtas, quando questionados sobre *Que atributos linguístico-textuais devem ser destacados para que o exemplar seja visto como modelo de escrita?*, tais como “porque seguiu a norma-padrão”, “porque atendeu aos critérios de produção”, “porque seguiu o direcionamento esperado pelo professor”, “porque foi premiado em evento científico”, uns focalizavam nas condições e elogiavam a mediação do professor-formador ou do professor-orientador, em especial, os casos que envolviam o relatório, artigo de divulgação científica, resenha e o *abstract*. Os textos apresentados atingiram nota máxima na atividade em que foi solicitado, outros foram premiados em evento promovido pela instituição, e ainda outros tiveram o aceite por parte da comissão científica quando submetido. Essa realidade nos convence de que entenderam os critérios apresentados para a escolha do exemplar de texto pelo participante.

Sumariamente, destacamos que a realização da sessão reflexiva com os agentes participantes da investigação, a partir da presença de três momentos, permitiu ter acesso às percepções sobre a dimensão do texto escrito no curso de Letras, bem como ao perfil dos aprendizes quando em contato com a sua produção. Assim, concluídas as nove sessões, partimos para a etapa de transcrição dos áudios com base nos esquemas gerais de Marcuschi (2001). Na próxima seção, esclarecemos a etapa de sistematização dos dados caracterizados.

3.6 MODELO DE FUNCIONAMENTO DA LINGUAGEM: ORGANIZAÇÃO SEQUENCIAL E TIPOS DE OPERAÇÕES DE LINGUAGEM

O *corpus* lido, descrito e analisado no presente estudo constitui-se em dois conjuntos de textos. O primeiro referente a exemplares de textos empíricos, categorizados em expositivos e argumentativos, pertencentes a diferentes gêneros acadêmicos escritos para

atender a finalidades avaliativas (*resenhas na área de Literatura e mini-monografia*), pedagógicas (*resenhas na área de Linguística e relatório de observação*) e investigativas (*artigo de divulgação científica e abstract*). O segundo referente aos registros de transcrição, segundo adaptações do modelo de Marcuschi (2001), de sessões reflexivas realizadas com cada agente participante, a partir de algumas informações presentes no questionário utilizado no movimento 1 da pesquisa. Em síntese, realizamos de modo sistemático os procedimentos orientados pela abordagem da pesquisa exploratória (GIL, 2008), sendo estes: *leitura, categorização e análise*.

A leitura objetivava esclarecimento, delimitação e interpretação, por esse motivo ancoramos no quadro da psicologia da linguagem, notadamente a partir do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART; SCHNEUWLY; DOLZ, 1993) e, de modo particular, nas ações verbais de agentes produtores por meio da análise do gerenciamento em práticas de linguagem reconhecidas no Curso de Letras, revelando o grau de competência linguageira (BULEA, 201), da avaliação de suas capacidades de linguagem (BRONCKART; SCHNEUWLY; DOLZ, 1993) e habilidades sociocognitivas (JORBA, 2000), em relação ao conjunto de gêneros textuais agrupado na investigação. Para melhor compreensão e sistematização da unidade de estudo, fizemos, inicialmente, a leitura das respostas dadas ao questionário *on-line* – movimento 1; depois dos registros da transcrição das sessões – gerados pelo movimento 2; e, por último, do conjunto de exemplares – também coletados movimento 2. Concluída a fase de leitura do arquivo, e buscando agrupá-los em unidades menores, consideramos a sessão reflexiva como eixo norteador para a seleção das respostas dadas ao questionário, assim, limitamo-nos ao total de nove conjuntos de textos (questionários apenas dos agentes participantes da sessão e os respectivos textos aceitáveis apresentados), possibilitando uma compreensão particular do agir (re)configurados.

A categorização objetivava agrupar os registros de transcrição, visto que a partir do processo reflexivo envolvendo as ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir (LIBERALI *et al.*, 2003), tivemos acesso às intenções e justificativas às respostas lançadas pelos agentes quando conectados ao questionário, bem como informações sobre as condições de produção dos textos aceitáveis, com o fito de comparar com os objetivos informados no capítulo de introdução. Dessa forma, relacionamos e/ou comparamos as unidades mais gerais de significação como possibilidade de desconsiderarmos parte dos dados que não entrariam para análise. Nesse momento, em posse apenas das respostas, registros de transcrições de nove sessões e dos exemplares, buscamos as unidades temáticas e escolhas vocabulares

recorrentes de modo a reconhecer uma linearidade possível de ser agrupada, conforme o nosso objetivo: neste caso, o gerenciamento da escrita a partir de níveis de textualidade.

Acerca dos gêneros acadêmicos apresentados por meio da realização da sessão reflexiva, agrupamos de acordo com unidades linguísticas típicas de cada um deles, buscando identificar a sua natureza. Tal procedimento pautou-se nas considerações de Machado (2005) ao discutir que, no nível semântico-pragmático, as sequências constituem-se como formas mais canônicas, permitindo, desse modo, ao agente (re)construir, discursivamente, os elementos dos parâmetros sociossubjetivos, expondo-os, argumentando-os etc., baseado nas representações tanto sobre o destinatário determinado quanto sobre os efeitos que nele quer produzir.

Buscamos, ainda, a partir de uma triagem entre os textos aos quais tivemos acesso, descartar as variáveis – acerca do critério para divisão dos exemplares, visto que há no quadro do ISD, trabalhos em que o *abstract* e a resenha, por exemplo, são considerados descritivos (descrição de outros textos) –, em um primeiro momento, com o propósito de evitar excesso de material e comprometimento na terceira fase da sistematicidade: *a análise*. Logo, dos registros de transcrição, informações que se mostravam irrelevantes ao objetivo, tais como ressalvas e/ou devaneios possíveis em interações mais espontâneas à medida que o agente participante mostra-se mais confortável ao evento; ilustrações repetitivas ou pouco contextualizadas; e/ou críticas/descrições de contextos acadêmicos que poderiam violar princípios éticos foram descartadas em virtude do objetivo da agenda de pesquisa também registrada no TCLE recebido e assinado pelos agentes.

É na fase de análise que buscamos respostas às questões de pesquisa, por isso, o tratamento dado ao *corpus* precisou ser visto e revisto intensamente, uma vez que era de um grau de complexidade advindo da quantidade de agentes-produtores e do volume do material físico em virtude das características dos atores da interação, ingressos, de integralização distinta; e egressos, já atuantes na docência ou recém ingressos a programas de pós, isto é, sujeitos sócio-históricos com representações construídas baseadas na vivência com a formação inicial.

Em síntese, conforme evidenciado, ancoramos a nossa análise em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva de linguagem. Por esse motivo, propomos debruçar-nos acerca dos processos psicológicos realizados durante a produção de um texto, afinal, concordamos que aprender a produzir textos escritos, de modo particular situado na esfera acadêmica do curso de Letras, implica aprender a agir linguisticamente em situações novas (SCHNEUWLY, 1988 *apud* CARDOSO, 2021). Logo, de modo sistemático, nossa análise pauta-se no modelo

de funcionamento da linguagem desenvolvido pelo grupo de Genebra, também caracterizado por *grandes instâncias de operações de linguagem*, definidas em termos de *tipos de operações* ou *instâncias de operações*, quais sejam: *base de orientação*, *gestão textual* e *linearização*. Assim, associado ao modelo, nosso encaminhamento para análise do *corpus* dar-se-á, a partir das categorias e conceitos teóricos adotados, quais são: *operações sócio-cognitivas*, *operações discursivas* e *operações linguístico-discursivas*. Todas estas sempre vinculadas às capacidades de linguagem específicas. Portanto, nossa sistematização reflete os passos utilizados para responder às questões de pesquisas e alcançar os objetivos propostos, indicados no capítulo de introdução, por isso, retomamos e adaptamos o modelo de análise de texto proposto por Bronckart (2012), Schneuwly e Dolz (2004), representantes do programa de trabalho do ISD, bem como revisitados por interlocutores brasileiros, Machado (2009), Matêncio (2007) e Cristovão (2011, 2013). Para melhor compreensão, segue quadro a seguir:

Quadro 4 - Categorias, operações e níveis da análise

Modo de funcionamento da linguagem	Capacidades	Operações	Níveis de análise
Base de orientação	Capacidades de ação	Mobilização de representações sobre: • Contexto físico • Contexto sociossubjetivo • Conteúdo Adoção do gênero de texto	Levantamento de hipóteses sobre as representações do produtor: • Contexto físico da ação • Contexto sociossubjetivo • Conhecimentos de mundo que podem ser verbalizados Levantamento de conhecimentos já construídos sobre o gênero em questão
Gestão textual	Capacidades discursivas	Gerenciamento da infraestrutura textual • Escolhas do(s) tipos de discurso • Seleção e organização global e local dos conteúdos	Análise da infraestrutura textual • Identificação dos tipos de discurso e de sua articulação • Identificação do plano global do texto e dos tipos de sequências
Linearização	Capacidades linguístico-	Textualização • Estabelecimento de relação	Identificação dos mecanismos de textualização

	discursivas	entre segmentos, enunciados, orações Estabelecimento de um posicionamento enunciativo: • Gerenciamento das vozes • Expressão de modalizações Construção de enunciados Seleção de itens lexicais	• da conexão e da coesão nominal e verbal • De mecanismos enunciativos: - Inserção de vozes - modalizações

Fonte: Adaptação de Machado (2005), Cristovão (2011, 2013) e Matêncio (2007)

Consideramos, baseado no Quadro 4, que, como o procedimento metodológico desta pesquisa insere-se no campo de estudos da LA, em uma vertente indisciplinar (MOITTA-LOPES, 2006), a relação entre teoria e análise assume um caráter dinâmico, haja vista os aspectos sócio-histórico e sócio-cultural contemplados nas teorizações. Desse modo, propomos um caminho mais segmentado, bastando seguir as balizas fincadas na correspondência ao tratamento dado ao *corpus*, mas de forma pouco rígida. Para cada instância do modelo de funcionamento da linguagem, exploramos o nosso *corpus*, em um primeiro momento, a partir do encontro entre os textos expositivos e argumentativos, para logo após, ancorarmos em evidências dos registros de transcrição das sessões.

Desse modo, apresentada a construção metodológica, na qual indicamos os dados e o método, indicamos, no capítulo seguinte, a terceira dimensão do contexto da nossa pesquisa: a discussão e análise.

4 GERENCIAMENTO DA ESCRITA DE TEXTOS ACADÊMICOS EM LETRAS

Neste capítulo, apresentamos a análise do *corpus* constituído de duas categorias de textos de naturezas distintas e do registro de transcrição de sessão reflexiva. Dito isso, esclarecemos que o nosso estudo acerca das atividades de linguagem comuns aos agentes produtores não se apóia em critérios estritamente formais, uma vez que é por meio do contato entre o pesquisador e o agente-produtor, nas interações realizadas, que temos acesso ao agir de linguagem e/ou às ações de linguagem, por meio de texto/discurso (BULEA, 2010). Logo, interessa-nos, no capítulo, a interpretação do agir e a descrição da ação de linguagem frente às práticas de escrita por atores sociais e com práticas letradas distintas vivenciadas na cultura disciplinar referida.

Baseados no construto teórico do ISD, assumimos que tais agentes, no âmbito de uma determinada atividade institucional, mobilizam os conhecimentos socialmente requeridos e/ou construídos que refletem em competências languageiras, isto é, o atendimento de objetivos estabelecidos à prática inserida. Desse modo, ao caracterizarem o modo de gerenciar a escrita de textos requeridos, os agentes revelam, em particular, mobilizar operações de linguagem, a exemplo das representações sobre o contexto físico e sociossubjetivo, da infraestrutura, de textualização, entre outras, definidas por capacidades, tais como de ação, discursivas e linguístico-discursivas, que são guiadas por objetivo ou finalidade comunicativa de uma atividade situada. Essas ações de linguagem nas quais os agentes encontram-se atendem condições necessárias tais como motivos, intenções, responsabilidades que são niveladas a partir da avaliação desses produtores e, assim, materializadas em unidade comunicativa, a exemplo do texto empírico.

É nesse sentido que organizamos este capítulo em quatro seções, com subseções cada uma. Na primeira, **Nível representacional: as condições de produção**, distribuída em duas subseções: *Textos de natureza expositiva* e *Textos de natureza argumentativa*. Na segunda, **Base de orientação**, distribuída em duas subseções, *Textos: ensinável, instrumental e publicável*; *Operações sócio-cognitivas: o que precisa saber antes de escrever?* Na terceira, **Gestão textual**, distribuída em três subseções: *Textos de natureza expositiva*, *Textos de natureza argumentativa*; *Operações discursivas: como organizar a planificação do texto?* E, por última, **Linearização do texto**, distribuída em três subseções: *Textos de natureza expositiva*, *Textos de natureza argumentativa*; *Operações linguístico-textuais: como organizar as ideias no interior do texto?*

A partir desta organização, pretendemos, primeiramente, discutir a questão dos parâmetros da situação de ação referente à atividade de escrita dos textos aceitáveis apresentada por agentes-produtores para atender a finalidades distintas – avaliativas e pedagógicas e científicas –, isto é, do nível representacional das condições de produção dos exemplares apresentados em sessão reflexiva. De modo a resgatar informações que remetam à caracterização do *corpus* e auxiliem na sua leitura, segue síntese:

Quadro 5 – Síntese descritiva dos agentes da pesquisa

Sessão reflexiva	Perfil	Agente-Produtor	Exemplar
1	Egresso	Aline	Relatório de observação
2	Egresso	Bruno	Artigo de divulgação científica
3	Egresso	Carla	Artigo de divulgação científica
4	Veterano	Ítalo	<i>Abstract</i> para submissão de evento
5	Veterano	Dani	Resenha
6	Veterano	Edu	Resenha
7	Veterano	Fábia	Resenha
8	Veterano	Gal	Resenha
9	Veterano	Helena	Mini-monografia

Fonte: Elaboração do autor (2021)

Conforme informações, expomos a caracterização do *corpus*, que, nas seções e subseções seguintes, serão explorados de acordo com o objetivo desta investigação. Nesse sentido, reconhecemos, com base no ISD, que cada texto particular exhibe características individuais, o que reflete um objeto singular, pertencente necessariamente a um gênero. A seguir, explanamos as nossas evidências.

4.1 NÍVEL REPRESENTACIONAL: O CONTEXTO SOCIOINTERACIONAL DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Em *Relatar para significar a experiência com o texto escrito*, descrevemos o movimento dois da nossa agenda de pesquisa que compreenderam a sessão reflexiva realizada com cada agente participante. A partir desse instrumento, tivemos acesso a exemplares de textos aceitáveis que foram escritos, em contexto temporal anterior à realização do movimento, em virtude de propósitos comunicativos específicos no interior da cultura

disciplinar, sendo relatada pelos próprios autores a condição que exerceu influência sobre o conteúdo e forma da produção textual.

No quadro do ISD, o contexto de produção é caracterizado pelo conjunto de parâmetros responsável pela forma como um texto é organizado, mas não sob uma forma direta ou mecânica, podendo ser classificado a partir de dois planos. “No primeiro plano, todo texto resulta de um **comportamento** verbal concreto [...] de um ato realizado em um **contexto “físico”** [...] no segundo plano, a produção de todo texto inscreve-se [...] no quadro de uma forma de **interação comunicativa**” (BRONCKART, 2012, p. 93-94, grifo do autor). Assim, considera para a escrita de um texto, de um lado, parâmetros tais como o ambiente real utilizado, o aspecto temporal empreendido, o agente-produtor e o leitor pretendido. Por outro lado, o modo da interação ou a formação social característica da atividade de escrita, os papéis sociais assumidos tanto pelo agente quanto pelo leitor do seu texto, neste caso, a instância para qual o objeto escrito é encaminhado e, ainda, o propósito comunicativo ou o objetivo sobre o qual a escrita foi motivada.

Essas representações foram identificadas a partir de registros transcritos da sessão reflexiva realizada. Logo, trata-se de um quadro comunicativo baseado na situação de ação da forma como o agente interiorizou, não sendo representações específicas, pelo contrário, são vistas como base de orientação (BRONCKART, 2012), ora se harmoniza entre si, quando o propósito comunicativo para a escrita de um texto exemplar é similar às experiências dos agentes (os textos escritos sob finalidades avaliativas e pedagógicas); ora se desarmoniza, quando os propósitos divergem (os textos escritos sob finalidades científicas dependendo de configurações singulares em que foram estabelecidos), o que nos permite levantar hipóteses acerca das representações dos agentes.

Portanto, sustentamos que tais representações atuam como ponto de partida por meio do qual um conjunto de decisões é tomado, a exemplo da adoção a um gênero de texto determinado para a atividade social. Em princípio, ancorados nas considerações bronckartianas de que os gêneros são produtos de configurações de escolhas que se encontram cristalizados, impossibilitando uma classificação estável e definitiva (BRONCKART, 2006), tomamos os exemplares de textos aceitáveis, pertencentes a gêneros, como categoria descritiva, posto que são constituídos por segmentos com regularidades de organização e de marcação linguística. Dito de outra forma, para um procedimento de análise que possa ser norteado por conceitos subjacentes ao construto teórico no capítulo, situamos o contexto de produção dos exemplares em função de suas propriedades particulares.

É nesse sentido que reconhecemos 2 (duas) categorias de texto baseadas nas singularidades da situação realizada: *textos de natureza expositiva* e *textos de natureza argumentativa*. A primeira categoria comporta, a partir do conjunto de dados desta investigação, os gêneros predominantemente expositivos, os quais exigem do agente habilidade de apresentar ao receptor dados, estabelecendo razões que o levem a modificar um estado de conhecimento (JORBA, 2000). Estão presentes, portanto, os artigos de divulgação científica, o relatório de observação e o resumo. A segunda comporta os gêneros predominantemente argumentativos, os quais exigem do agente habilidade de justificar uma tese ou afirmação, produzindo argumentos que provêm de explicação ou avaliando a aceitabilidade dos argumentos provenientes de raciocínio lógico (JORBA, 2000). Estão presentes as resenhas e a minimonografia.

4.1.1 Textos de natureza expositiva

Acerca do contexto de produção do conjunto de dados referido aos *textos de natureza expositiva* – o relatório de observação, os artigos de divulgação científica e o *abstract*, primeiramente, destacamos que a sua produção foi realizada no **ambiente doméstico** dos produtores, apesar de serem requisitada a partir de atividades na esfera acadêmica situadamente no curso de Letras, **lugar social**, isto é, tendo por modo de interação a relação docente-discente e/ou comissão científica (explicaremos, a seguir), todos os textos foram planejados em condições supostamente favoráveis, visto que diferentemente da sala de aula ou do ambiente universitário, espaço no qual a dinâmica para o encaminhamento da produção, na maioria das vezes, é organizada pelo professor formador ou por um agente experiente que detém controle sobre o espaço-tempo, na residência do agente-produtor, ele próprio monitora a extensão do tempo durante a produção do texto, como, por exemplo, intervalos e/ou interrupções para, quando necessário, pesquisar por fontes físicas ou virtuais que o auxiliem no gerenciamento de determinadas decisões para a sua escritura.

Por se tratar de textos para atividades formais, convém destacarmos que os produtores dos exemplares assumiam os **papéis sociais** de acadêmicos do curso alvo, com diferenças no que compete ao perfil, já que os agentes dos artigos de divulgação científica, Bruno e Carla, bem como o do relatório de observação, Aline, atendiam ao perfil de egressos, porém, no período da atividade, estavam na condição de concluintes. Por sua vez, Ítalo, o agente produtor do resumo atendia ao perfil de veterano, tendo escrito o texto apresentado no mesmo semestre em que ocorreu a sessão referida, porém, ambos experienciaram a demanda de

escrever textos pertencentes a diversos gêneros para as ações desenvolvidas nos Programas e Projetos vinculados (confira informações no capítulo metodológico desta tese). Entretanto, há relações do conjunto de parâmetros físicos e sociossubjetivos que se diferenciavam, a exemplo dos receptores, bem como os papéis sociais assumidos por estes: a escrita do relatório de observação, por exemplo, teve destinatário, de natureza mais comum e recorrente, situado na esfera acadêmica, o professor formador que havia definido SD para o componente curricular Pesquisa Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa em documentos prescritivos: Plano de trabalho (ANEXO N) contendo os prazos e as atividades a serem realizadas referentes às seções do gênero, tais como: *introdução do plano de trabalho; teoria/tema; coleta de dados; análise de dados; entrega final do plano de trabalho; entrega do relatório de observação*. Concomitante a tal atividade, havia também o cronograma de aulas, contendo as seguintes informações: *debate de textos; planejamento de sala de aula e da realidade escolar/teorias linguísticas e ensino de LM; seminários/temas de pesquisa; gênero relatório; estrutura composicional/tema, estilo; normas da ABNT; entrega do produto final e prova*. Logo, a produção do relatório estava condicionada às finalidades e contexto de interação da disciplina, permitindo, assim, ao agente a escrita a partir de processo, já que a data de entrega estava prevista para o término do componente curricular, a partir da produção das diferentes seções que compõem o exemplar em análise.

Nesse sentido, a escrita tanto dos artigos de divulgação quanto do *abstract* foi concebida em contextos extra-sala de aula, em atividades inerentes a Projetos e Pesquisas, sob a supervisão do professor-orientador. Para os artigos de divulgação científica, por exemplo, havia informações sobre a premiação, sobre o suporte de circulação: *e-book, edição especial, com todos os relatórios de iniciação científica premiados* e sobre o prazo final para envio. De modo similar, a produção do resumo seguia a programação do evento para qual o exemplar seria submetido à apreciação. O texto teria até o prazo final para submissão, bem como a indicação do período da carta de aceite, isto é, a resposta ao propósito do texto. Assim, se para a escrita do relatório de observação, tinha enquanto **receptor** o professor formador assumindo o papel social de leitor, em especial, e avaliador do texto, visto que tal produção tinha finalidade pedagógica e avaliativa, ensino-aprendizagem bem como composição de nota de unidade; a escrita dos artigos de divulgação científica e do resumo passaria pela leitura, inicialmente, do professor-orientador, para, somente após o seu aval, ser encaminhado à apreciação de uma comissão científica e, tendo a carta de aceite, nesse caso, o resumo, o receptor seria mais amplo e heterogêneo, situado na esfera extra-acadêmica (leitores de anais de eventos).

Destacamos, ainda, os **objetivos** da interação, ou seja, os efeitos produzidos no destinatário de cada ato comunicativo. Para a condição de produção do relatório de observação, além dos documentos citados anteriormente, o agente teve acesso a um *roteiro para a produção de projeto e relatório de pesquisa* (ANEXO C e D), respectivamente, entregue pelo professor formador, que indicava os elementos estruturais para a formatação do relatório, contendo 8 tópicos referentes a: 1. *Capa*; 2. *Resumo*; 3. *Introdução*; 4. *Metodologia*; 5. *Resultados e discussões*; 6. *Conclusão*; 7. *Referências*; e 8. *Anexos*. Cada tópico do documento havia uma breve informação para esclarecimento, como “3. *Introdução: a revisão da literatura, destacando a importância do tema. Nesse item, o que você escreveu para a justificativa no seu projeto poderá ser utilizado. Além disso, os fichamentos realizados poderão ou deverão ser utilizados para demonstrar o conhecimento das pesquisas realizadas sobre o assunto. Apresentação dos objetivos gerais e específicos. Uma descrição geral de onde e de como foi desenvolvido o trabalho. Caso seja necessário, podem ser apresentadas as dificuldades para a realização da pesquisa*”.

Como é possível perceber, a escrita seguia uma base para o gerenciamento do aspecto estrutural, inclusive menção à reprodução de textos e leituras realizadas em sala de aula, tais como fichamento e o projeto de pesquisa (gênero antecedente para o relatório referido), prática letradas realizadas antes da escrita propriamente dita do relatório. Nessa reflexão, destacamos o uso das modalizações pragmáticas no documento prescritivo a fim de influenciar na capacidade de ação do agente: “*deve conter os objetivos [...]; não deve conter [...]; seu projeto poderá [...]; os fichamentos realizados poderão ou deverão [...]; caso seja necessário, podem ser apresentadas [...]*”; isto é, podemos inferir que ora dava autonomia ao produtor para escolhas do tipo de discurso, de sequências, de mecanismos de textualização e enunciativos, ora refletia elementos do mundo social: regras e valores, visto que se tratava de uma atividade avaliativa e pedagógica com cumprimento de requisitos institucionais para aproveitamento do componente.

Para a condição de produção dos dois artigos de divulgação científica, uma vez que os agentes compartilhavam de experiência similar de produção, pois se tratava de uma escrita compartilhada entre estes e a professora orientadora, por serem bolsistas do mesmo projeto de IC, e que, além disso, ambos tiveram o trabalho de iniciação científica contemplados com um capítulo de livro, editado em formato digital e disponibilizado no site da Pró-Reitoria de Pesquisa da instituição acolhedora, apresentava-se como texto base para guiar o gerenciamento da escrita dos exemplares um documento intitulado *orientação para o envio do arquivo/orientação para a escrita do capítulo do livro e modelo* (ANEXO F),

encaminhado via *e-mail* institucional. O presente documento, distribuído em três páginas, apresentava 4 tópicos com subseções sobre informações e exemplificações para fins de esclarecimentos, tais como: 1. *Envio do arquivo*; 2. *Formatação do capítulo*; 3. *A organização do capítulo deve manter a seguinte planificação*; 4. *Organização formal*. As informações descritas contemplavam tanto aspectos formais quanto conteudista, a exemplo, de um lado, do limite máximo de páginas – vinte e cinco –, o formato – *Times New Roman*, tamanho 12, espaçamento 1,5 entre partes do texto etc. –; por outro lado, da organização da seção introdutória que *deveria contextualizar a área, o tema, o projeto ao qual a presente pesquisa estava vinculada, a justificativa e os objetivos do capítulo*. Identificamos que tais orientações eram materializadas por modalizações pragmáticas, isto é, apoiadas em valores, em opiniões e regras constitutivas do *mundo social*, nesse caso, na normalização do Encontro de Iniciação Científica: “*deve manter [...]*”; “*não devem ser enumeradas [...]*”; “*as notas devem utilizar; não devem ser citados [...]*”; “*devem ser discriminadas [...]*”; “*devem ser organizadas [...]*”, podendo indicar que se tratava de encaminhamentos em conformidade com as normas em uso, não sugerindo aos agentes níveis de autonomia para a escrita dos textos, já que o compilado refletiria em uma edição especial justificando o caráter normativo, além de apresentar destinatário mais amplo e heterogêneo (pesquisadores e leitores de revistas).

Para a condição de produção do resumo, diferentemente dos contextos referidos, atendia a uma prática de letramento científico recorrente: a submissão de trabalhos a sessões de comunicações. Desse modo, exigia do agente-produtor competência e habilidades no que compete ao atendimento das normas, à modalidade de participação, devendo seguir os prazos disponibilizados pelo evento científico, visto que seguindo tais ações não há garantia de *feedbacks* e/ou maiores interações, apenas o parecer (favorável ou não) da proposta de trabalho por meio da carta de aceite, também com prazo de envio pela comissão científica. Assim, como o contato entre o agente e a comissão era inteiramente virtual, a partir de um preenchimento de formulário de inscrição disponível no *site* do evento, o produtor, na fase pré-textual, deveria cumprir alguns requisitos, tais como atendimento à modalidade de participação que compreendesse o seu perfil: *alunos de graduação para comunicação individual: apresentação, pelo(s) autor(es), de trabalho relativo à pesquisa ou experiência profissional*; adequação à temática do evento – *desafios no ensino de PL2/PLE: do universo acadêmico para a sala de aula* – e às normas para submissão de trabalhos, apresentadas em aba específica na página do evento.

Sobre esse último, conforme página oficial do evento, as normas de orientações para a produção do resumo expressavam os seguintes aspectos: *preenchimento do cadastro no menu formulário de inscrição; cópia ou escrita do resumo em caixa de texto localizada na parte inferior do formulário de inscrição; extensão do resumo contendo entre 150 a 250 palavras*. Instruções para a formatação e encaminhamento do texto pouco esclarecidas, esperando, supostamente, do proponente habilidades acadêmicas ancoradas em orientações prévias centradas em aspectos estruturais e linguísticos do texto pertencente ao gênero solicitado pelo evento. Apesar de o evento não indicar as informações que deveriam estar situadas no exemplar, o agente-produtor já se mostrava competente na configuração do texto, por ter produzido em outras práticas acadêmicas, por esse motivo reconhecemos, em contato com o texto, clareza e objetividade quanto aos elementos principais do trabalho – *tema, aporte teórico-metodológico e objetivos* – com exceção de informações voltadas a *resultados prévios* do estudo que não foram identificadas; articulação entre objetivos e abordagem teórico-metodológica; coesão e coerência textuais; adequação à modalidade escrita acadêmica. Além disso, no resumo apresentado em sessão reflexiva, o texto compreendia 198 palavras e presença de título, nome e instituição do produtor e 3 palavras-chave.

Assim, conforme as condições de produção referidas, nesta seção, inferimos que os agentes envolvidos em práticas acadêmicas escrevem textos pertencentes a diferentes gêneros de textos, seja pedagógico (relatório de observação) sejam científicos (*abstract* e os artigos de divulgação científica), que, por sua vez, emolduram e situam o momento da escrita (BAZERMAN, 2015). Contudo, essas ações de linguagem, com situacionalidade característica, não se manifestaram de modo isolado, pelo contrário, ajustaram-se a partir da inter-relação com outros gêneros escritos pré-existentes, a exemplo do roteiro, abordando os planos composicional e estilísticos; projeto de pesquisa, os parâmetros sociossubjetivos de constituição e circulação; o fichamento de textos teóricos, atividade necessária para sistematizar o conteúdo temático, assumindo graus de utilidade distintos mas potenciais para auxiliar o planejamento do relatório de observação; ou ainda o roteiro com orientações, que de modo similar ao discutido, serviu de desencadeamento para que os relatórios de IC premiados fossem ajustadas à nova atividade social, a escrita do capítulo do livro digital, com finalidade e contexto de interação definidos. Em se tratando da adoção ao *abstract*, entendemos, com base em Bezerra (2017, p. 55), que reflete a modalidade de *gênero oficial*, isto é visível àquela prática discursiva em detrimento do apagamento do artigo científico que deveria servir de base.

Passamos, a seguir, para a discussão sobre as condições de produção dos *textos de natureza argumentativa* que compreendem as resenhas na área de Linguística e de Literatura; e a minimonografia.

4.1.2 Textos de natureza argumentativa

Consideramos, inicialmente, a discussão das condições de produção da resenha, contudo, como nosso conjunto de textos de análise contempla produções para disciplinas distintas, optamos por apresentá-las de acordo com as áreas de conhecimento nas quais a escrita dessa demanda ocorreu: Linguística e Literatura. Nesse sentido, destacamos que, de acordo com os relatos, recorte dos registros de transcrição, os textos pertencentes aos gêneros acadêmicos para esta subseção atenderam a finalidades avaliativas e pedagógicas, tendo por destinatário privilegiado: professores formadores e alunos que também estavam matriculados no componente em que a escrita foi estabelecida.

Assim, quanto à produção da resenha na área da Linguística, embora tal prática tenha ocorrido em períodos distintos (2017.2 e 2018.1) – ver *Relatar para significar a experiência com o texto escrito* –, ocasionalmente foi desenvolvida a partir de condições de produção específicas e situadas: ambas no componente curricular Leitura e Produção de Texto II (LPTII), ao longo de alguns encontros, sob a supervisão do mesmo professor-formador. Convém destacar que, na própria ementa desse componente, há a orientação “*reflexões teórico-práticas: produção de textos pertencentes a diferentes gêneros textuais/discursivos*” e apesar de não especificar a esfera acadêmica, os dados indiciam a escrita de gêneros textuais exclusivamente acadêmicos com finalidades avaliativas e pedagógicas. Logo, conforme discussão a respeito da condição de produção dos artigos de divulgação científica referidos, a análise sobre os parâmetros físicos e sociosubjetivos das resenhas em Linguísticas segue correlacionada.

Começamos pelo **ambiente doméstico** de produção. O fato de a resenha ter sido trabalhada em um componente curricular em que o gênero torna-se objeto de estudo, o desenvolvimento da escrita desse texto argumentativo foi realizado a partir de encontros em aulas geminadas ocorridas duas vezes por semana para essa demanda. Inicialmente, os agentes produtores, Fábria e Gal, tiveram o primeiro contato com o texto argumentativo pertencente ao gênero referido durante atividades de leitura com o objetivo de discutir o conteúdo temático, parâmetros de produção e recepção nos exemplares e a diferenciação com

o resumo, gênero de texto trabalhado em encontros anteriores, segundo relatos na sessão reflexiva.

As atividades eram realizadas em grupos, baseadas em objetivos encaminhados pela professora-formadora, sendo possível, além da leitura com reconhecimento das características próprias desse gênero, tais como posicionamento, tipos de argumentos e vozes, tiveram acesso a textos na área da LA, que também abordavam a sua estrutura, a exemplo da Resenha, de Machado *et al.* (2004), Produção textual na universidade, de Motta-Roth e Hendges (2010) e o texto A didatização da resenha acadêmica em contexto universitário, de Basílio e Pereira (2014). Como tais resenhas foram escritas para atender a finalidades avaliativas e pedagógicas do componente, naturalmente o **lugar social** remetia ao contexto universitário da cultura disciplinar, promovendo debates e esclarecimentos, anotações em caderno (ANEXO O), a partir de tópicos sobre compreensão de alguns apontamentos do parâmetro comunicativo como também das diferenças entre a resenha e o resumo encaminhadas com base nas discussões promovidas pela professora formadora em sala de aula, o que poderiam auxiliar no planejamento da escrita, a exemplo dos registros feitos por Fábila, à época da atividade, no período de 2017.2, acerca do texto argumentativo em questão:

Resenha: aspectos retóricos (1º contextualização; 2º resumo: como se estrutura o livro; 3º análise articulada com suas próprias palavras/opiniões/análise e diálogo; 4º propósito da resenha/propósito comunicativo.

O resumo busca condensar as informações de um texto base, sem contar com a opinião do autor.

A resenha apresenta o texto de forma resumida mas também acrescenta sua opinião sobre ele [faz análises]

Importância da obra para o leitor [recomendação]

(Sessão reflexiva, anotações, Fábila, 2021, grifo nosso)

Essa evidência encaminha-nos para a caracterização dos **papéis sociais** assumidos pelos atores da interação: o professor-formador; e os agentes acadêmicos que, à época da escrita da resenha, eram ingressos do curso de Letras, 3º período, por assim dizer, buscavam registrar informações úteis durante os encontros de modo que refletissem a compreensão realizada. Prova disso são as anotações em blocos apresentadas por Fábila em sessão reflexiva cujas informações sintetizam diferentes formas de planificar a linguagem no interior do texto (BONINI, 2005), gerenciadas por caracterizações de habilidades a partir de operações particulares: resumir é realizar um processo de seleção e condensação, mas sem julgamento de valor (“*sem contar com a opinião do autor*”), diferentemente da resenha que se apresenta por segmentos de seleção e condensação, porém, além disso, há segmentos de avaliação da

aceitabilidade dos argumentos (“*acrescenta sua opinião*”) mediante critérios de aceitação (“*faz análises*”) (JORBA, 2000).

Conforme afirmamos, a ementa do componente orientava a produção de textos pertencentes a diversos gêneros de texto, logo, o **objetivo** voltava-se para o ensino-aprendizagem da resenha, bem como o desenvolvimento da capacidade de argumentar, o que foi reservado um significativo tempo ao trabalho com a escrita. Ilustramos esse percurso com base em relatos dos registros de transcrição da sessão reflexiva:

“só tive uma professora que encaminhou bem o desenvolvimento de escrita da resenha acadêmica, utilizando-se de sequência didática /.../ para contatar a gente ((os acadêmicos do componente))... com o texto... com o gênero e só depois de bem esmiuçado... de discutido partes... os elementos constituintes daquele gênero... que foi resenha acadêmica... e ela pegou VÁRIOS exemplos de-de-desse gênero e trouxe para a sala de aula e só depois disso ela pediu para que a gente produzisse” (Sessão reflexiva, Gal, 2021, grifo nosso)

“/.../ também teve essa questão de / como teve esse feedback... eu pude melhorar e eu pude:: melhorar, né... a professora mostrou o que eu precisava melhorar” (Sessão reflexiva, Fábila, 2021, grifo nosso)

Os dados indicam que a produção foi realizada mediante alguns encontros relacionados ao trabalho amplo de exploração e de conhecimento do gênero, seja por intermédio da leitura seja por intermédio da mediação do professor formador. O livro resenhado por Fábila, *Letramento Indígena Potiguara*, é de autoria de Simas e Pereira (2012); e o resenhado por Gal, *a Formação do Professor de português: que língua vamos ensinar?*, é de Guedes (2006). A primeira obra “aborda a temática das práticas de letramento voltadas para as comunidades indígenas, em especial, à comunidade Potiguara, presente na Paraíba” (excerto da resenha de Fábila, ANEXO J). A segunda, “delineia a história da formação do professor de português, a qual deixa transparecer a crise de identidade que o envolve [...] e propõe uma nova forma de se conceber e ensinar a língua, ponto vital para a construção de uma nova identidade do professor” (excerto da resenha de Gal, ANEXO K). Para a escrita, além da leitura e discussão do conteúdo temático da obra resenhada, de acordo com informações na sessão reflexiva, a professora formadora indicou como atividade extra-classe a busca de informações sobre assunto/tema na *web*, o que permitiu a inserção de outras vozes, a exemplo Brandão (2017) na resenha de Fábila; e Bagno (2015) na resenha de Gal. Em síntese, os dados indicam que a demanda de resenhas na área de Linguística ocorreu a partir de intervenção pedagógica e do gênero como objeto de ensino-aprendizagem para os agentes

produtores. Vejamos as condições de produções nas quais a escrita de resenha com base na literatura ocorreu.

A respeito do contexto de produção, inicialmente, destacamos que igualmente as resenhas referidas, apesar de também escritas para os componentes curriculares, atendiam às especificidades da área de Literatura, por meio dos componentes *Teoria da Literatura I* e *Literatura Infanto-juvenil*, para acadêmicos do 2º período e para acadêmicos 5º período, respectivamente. Tal informação relaciona-se ao **lugar social** dos atores em interação social, isto é, a esfera acadêmica com regras, convenções e sistemas de valores construídos, mas também acumulados por todos, assim, de modo restrito, em sala de aula, havia os acordos sociais estabelecidos que, supostamente, eram informados nos primeiros encontros das já apresentadas disciplinas em períodos distintos, a exemplo: os objetivos de cada encontro, o conteúdo programático e as atividades a serem realizadas para verificação de aprendizagem.

Nesse sentido, os **papéis sociais** assumidos pelos atores estabeleciam a relação igualmente professor formador e acadêmicos, estes últimos caracterizados por ingresso e veteranos situados na esfera acadêmica, o que refletiam em demandas de escritas distintas, sobretudo para o ingressante do curso, Dani, que, supostamente, pouco vivenciara práticas acadêmicas voltadas às atividades de leitura e escrita. Certamente, em razão disso, pudemos identificar exemplos de práticas letradas na materialização da resenha do veterano, Edu, como a relação de vozes, além a do autor do texto base, sobre o mesmo conteúdo temático referente à obra resenhada, não reconhecidas na escrita de Dani. Entretanto, como as resenhas configuravam-se como instrumento de avaliação para verificar compreensão de elementos constitutivos do texto literário e perspectivas teóricas foco do componente, por meio de registro de leitura de obras literárias indicadas no conteúdo programático, inferimos que a leitura e discussão do material, bem como dos seus elementos sociais, ideológicos e estruturais subjacentes, a ser resenhado ou outras obras que fizessem alusão à temática constituiriam objetos de interesse do professor formador. O livro resenhado como instrumento de avaliação no componente Teoria da Literatura I, *Rio-Paris-Rio*, de Hidalgo (2016). Já no componente Literatura infanto-juvenil, a resenha foi sobre o livro *Tita*, a poeta, de Pallottini (1984). “O livro *Rio-Paris-Rio* da jornalista e escritora Luciana Hidalgo foi lançado em 2016 pela editora Rocco. [...] é a terceira obra [...], que traz como tema conflitos familiares [...] num contexto de revoluções” (trecho da resenha de Dani). O segundo, assim apresentava, “Publicado originalmente em 1984, pela editora Moderna [...] conta a história original e adorável de uma garotinha de seis ou sete anos, chamada de Tita [...] igual a todas as outras – com uma única diferença de ser poeta” (trecho da resenha de Edu).

Diante desse quadro social, o **ambiente natural** foi a residência dos agentes, possibilitando pesquisa sobre forma e conteúdo do gênero, bem como análise de exemplares – rabiscos e/ou materiais utilizados em outros componentes curriculares já cursados que também abordassem elementos da resenha, a exemplo *Metodologia Científica* e *LPT*, conforme Dani e Edu destacaram na sessão reflexiva. Isso justifica porque, diferentemente da experiência de escrita das resenhas na área de Linguística com finalidade pedagógica, nestas distintas condições de produção específicas e situadas, a escrita do gênero configura-se como pré-texto para a leitura e discussão de conteúdos temáticos comuns aos componentes: *poema e seus elementos constitutivos; abordagens teóricas* (Teoria da Literatura I); *teoria e história da literatura infanto-juvenil; perspectivas de abordagens de obras literárias [poesia, prosa, drama]* (Literatura Infanto-Juvenil). Tinha-se o texto como objeto avaliativo para determinada unidade dos componentes. Inferimos, nesse sentido, que bastariam orientações prévias, caso necessárias, centradas em aspectos específicos ou de planificação do texto.

Logo, os **objetivos** para a produção da resenha atendiam a finalidades avaliativas, dependendo das configurações singulares em que a escrita da resenha se estabelecia, posto que o direcionamento enfatizava a leitura e discussão das referências indicativas do componente, restringido as diretrizes para a produção do texto a encontros pontuais: a partir de orientações centradas em aspectos estruturais – conforme podemos ver em bloco de anotações elaborado (ANEXO P) em sala de aula a partir da mediação do professor formador a respeito de ações verbais refletidas em operações sociocognitivas: *“apresentar: apresenta a obra, autor, ano país/síntese: resumir a obra em seus pontos principais/avaliação: levantamento dos pontos positivos e negativos relacionados para um público”* (Sessão reflexiva, anotações, Dani, 2021, grifo nosso). Podemos notar, a partir desse registro com o nome *Resenha crítica*, que a anotação não seguia um paralelismo sintático em sua construção (verbos, substantivos etc), além de, possivelmente, atender a um agente-produtor mais experiente, posto que a aprendizagem de capacidades e competências relacionadas às ações de linguagens desenvolvidas por habilidades específicas para objetivos estabelecidos ocorre quando há conhecimento socialmente construídos e internalizados no agente (CRISTOVÃO, 2007). Ou, ainda, a partir de roteiro disponibilizado pelo professor formador, a exemplo o apresentado em sessão reflexiva. Tal documento foi postado no SIGAA pelo professor formador com o título *Roteiro para elaboração da resenha* (ANEXO Q), distribuído em cinco tópicos (1. projeto gráfico-editorial; 2. texto; 3. interação com o leitor; 4. Ilustrações; 5. Comentário crítico), além de dois grupos de informações no canto superior do arquivo – o primeiro formado por seis elementos: *título do livro; autor; ilustrador;*

adaptador/tradutor/organizador; editora; ano de publicação. O segundo formado por seis categorias: poema; conto, crônica, novela, teatro [...]; romance; memória [...]; obras clássicas [...]; livros de imagens.

Nesse sentido, a partir da caracterização do documento, entendemos que a configuração do texto depende, unicamente, da categoria do exemplar escolhido e, que mesmo não abordando os parâmetros sociocomunicativos ou a estrutura do gênero resenha, espera-se que o agente tenha condições de produzi-lo sem dificuldades. Associamos este roteiro às orientações breves registradas durante explanação em sala de aula, discutida anteriormente, pois ambos, mesmo sob especificidades, parecem estar ancorados em uma mesma abordagem, que seja o texto como objeto instrumental previsto para fins específicos: guiar objetivo pedagógico, bastando às orientações gerais com base em segmentos estruturais para a escrita de texto pertencente a um gênero, pois por se tratar de um instrumento para avaliar aspectos do conteúdo trabalhado ou para motivar a leitura, registrando textualmente, atributos como a funcionalidade ou gerenciamento da escrita do gênero parecem não ser contemplados.

Sob a mesma abordagem metodológica das resenhas na área de Literatura, vejamos as condições de produção da mini-monografia. Justificamos que a adesão desta produção à categoria de texto argumentativo dá-se em virtude de em sua planificação haver um especial direcionamento às habilidades de justificar e argumentar, presente em seção que constituía o modelo de gênero e que será, exclusivamente, discutida em outro momento com base em aporte teórico advindo dos Estudos literários. Em primeiro plano, destacamos o **lugar social**, visto que seguiu os contextos referidos, situou-se no ambiente universitário, a partir do componente curricular Literatura Brasileira I, ofertada no quarto período a acadêmicos veteranos, ou seja, tais agentes, supostamente, já se envolveram, mesmo que de modo parcial, em atividades mais intensiva de leitura e, possivelmente, pouca de escrita, a exemplo dos componentes com foco no ensino aprendizagem de gêneros textuais, já indicados nesta subseção, posto que a realidade das grades curriculares do curso, a partir da análise do fluxograma presente no PPC, ainda nos primeiros semestres, estão comprometidas com uma demanda de componente de conteúdo teórico.

Logo, trata-se da relação entre professor formador e discente, **papéis sociais** desempenhados na interação, vistos como importantes para a ação de linguagem, já que, a princípio, por ser classificado como pertencente a um gênero híbrido e, teoricamente, solicitado ao final do curso, demandaria mais intervenção do professor como mediador que assume imagem primordial posto que sua orientação consciente e planejada é necessária para

que o agente seja socializado em práticas de letramento acadêmico (PEREIRA; BASÍLIO; LEITÃO, 2017).

A esse respeito, salientamos que a ementa da disciplina contemplava práticas de letramento que envolviam atividades de escuta, fala, leitura e escrita tais como *análise de obras e discussão oral de textos críticos* com base em produções literárias brasileiras compreendidas entre os séculos XVI a XVIII. Desse modo, a processo de escrita da mini-monografia serviria de pretexto para o contato, a leitura e discussão como eixo estruturante do conteúdo programático da disciplina, no caso particular: o conto *Pai contra mãe*, de Machado de Assis. O **objetivo** da produção atenderia a um elemento instrumentalizador da materialidade textual, já que no desenvolvimento do componente, a escrita estava condicionada à leitura e discussão e o professor formador havia socializado em turma a estrutura do trabalho escrito, que deveria ser entregue ao final do componente. Ilustração tal orientação, a seguir:

É assim... ((nome do professor)) ele/ele:: divide ((a minimonografia)) em três partes... o primeiro é a proposição do trabalho... que você vai ter apresentação dos compo::ntes... contextualização e a justificativa... eu acho... aí segundo análise da categoria... e depois é a justificativa... a segunda é a justificativa das escolhas... a terceira é a análise crítica e a última as considerações finais... Ele não pede um trabalho ta::o grande assim né... até porque uma monografia de fato é não é uma coisa tão enxuta Mas querendo ou não segue um padrão (Sessão reflexiva, Helena, 2021, grifo nosso.)

O excerto indica que a mediação do docente abordou os aspectos estruturais do gênero (“*segue um padrão*”), mas parece que não explorou os aspectos funcionais e sociocomunicativos mais amplos, como se percebe na confusão quanto ao “lugar” da justificativa na planificação do texto. Destacamos, ainda, o julgamento de valor atribuído ao gênero por reconhecer que o produzido assume nível inferior em comparação a um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), posto que é justificado e parece ser também a percepção do destinatário (“*ele não pede um trabalho ta::o grande assim né*”). Acrescentamos, do mesmo modo, à experiência do agente visto que precisou escrever um TCC, conforme as configurações singulares, para o curso técnico concluído no IFPB.

Diante da reflexão, reiteramos que a produção da mini-monografia serviu de pretexto para se trabalhar elementos do conteúdo teórico do componente, cabendo ao agente seguir as orientações prévias de natureza estruturais e linguísticas para executar com competência o objetivo da atividade. Apesar de não intencionarmos fazer generalizações acerca da orientação de encaminhamento da atividade, por não dispormos de algum material que ilustre

a atividade referida já que o agente não apresentou e nem comentou na sessão reflexiva, enfatizamos que mesmo ao encaminhá-la oralmente, em contato com o texto, parece que os aspectos estruturais e linguísticos também não assumiram tamanha importância para validá-lo, levando-nos a compreender que a condição de produção serviu de objeto instrumental, a julgar pela configuração apresentada na sessão reflexiva.

Em síntese, a partir da discussão, na seção acerca do nível representacional dos dois grupos de textos pertencentes a gêneros acadêmicos elaborados em práticas do Curso de Letras, assumimos que quaisquer ações de linguagem se servem de gêneros textuais como instrumentos para representar o agir em textos e que, além disso, as interações permitem-nos produzir textos pertencentes a um gênero requerendo do agente a ativação de capacidades de linguagem que se ancorem na linguagem e se materializem em um sistema de língua (CRISTOVÃO, 2007).

Diante de tal reflexão, pudemos levantar hipóteses sobre as condições de produção nas quais o conjunto de textos aceitáveis ocorre baseado na situação de ação de linguagem da forma como o agente interioriza, permitindo-nos reconhecer os parâmetros e a gestão textual ajustada mediante representações dos diferentes objetivos e destinatários da interação verbal. Assim, consideramos que o gerenciamento da escrita dos textos, de natureza expositiva ou argumentativa, pertencentes aos gêneros referidos atende a três distintas situações de produção:

- a) finalidade pedagógica (resenhas na área de Linguística e relatório de observação) com mediação do professor formador, assumindo, também, a posição de coenunciador da produção escrita e o emissor desempenhando um papel de aluno-produtor;
- b) finalidade avaliativa (resenhas na área de Literatura e minomonografia) do tipo mediatizada pelo professor formador, refletindo em representações que o agente-produtor constrói do destinatário imediato da situação (professor é o responsável pelo componente e assim assume o controle da situação por meio da indicação de aspectos estruturantes, em especial). O emissor desempenha um papel de aluno-produtor ora mais dependente ora mais autônomo da atividade de linguagem, a depender da competência linguageira desenvolvida a partir do envolvimento em práticas letradas;
- c) finalidade investigativa (*abstract* e artigos de divulgação científica) de caráter mais amplo e dinâmico, sendo o texto produzido por coenunciadores na imagem de normas, instruções e/ou orientações de atores institucionais (comissão científica, conselho, parecerista) ou do professor orientador. O agente-produtor apresenta caráter mais autônomo.

Nesse sentido, entendemos, a partir das hipóteses de Schneuwly (1988 *apud* MATENCIO, 2007), que a produção de textos escritos implica agir linguisticamente. Desse modo, tomamos como referência o modelo de funcionamento da linguagem, definido pelo genebrino como *instâncias de operações de linguagem*, identificadas a partir de três níveis constituintes: a) *base de orientação*; b) *gestão textual*; c) *linearização*. Desses, identificamos, em seu interior, operações sócio-cognitivas (relativas às capacidades de ação); operações discursivas (relativas às capacidades discursivas) e operações linguístico-discursivas (relativas às capacidades linguístico-discursivas) que serão ilustradas baseadas no conjunto de dados da investigação referente ao registro de transcrição de sessão reflexiva; a algumas respostas presentes no questionário e aos exemplares de textos aceitáveis pelos próprios agentes-produtores.

Cabe pontuar, igualmente, que, respaldados nos construtos teóricos do ISD, as capacidades encontram-se em interação constante e atuantes em todo o processo de produção, entretanto, para efeito de categorização, serão divididas. Desse modo, consideramos, a seguir, as três instâncias de operações constituintes da produção de linguagem: *base de orientação*, *gestão textual* e *linearização do texto*.

4.2 BASE DE ORIENTAÇÃO

Ancoradas nos estudos interacionista-sociodiscursivos, entendemos que o gerenciamento da escrita implica reconhecer as coordenadas da situação da ação de linguagem, a base de orientação, pois cada texto mobiliza modalidades de organização distintas, por meio de operações linguístico-discursivas. O resultado dessa ação, quando dominada, constitui as capacidades e reflete na competência linguageira.

Assim, o primeiro nível, *base de orientação*, está relacionado à situação material de produção de um texto, não sendo linguístico, por essa razão, vincula-se aos parâmetros, vistos como reguladores da transformação do motivo em pensamento (MATENCIO, 2007). Isto é, os parâmetros extralinguísticos, que são redefinidos por agentes sociais, em representações que influenciam a atividade global, o modo como o texto é organizado e estão reagrupados, segundo o ISD, em dois conjuntos: ao mundo físico e ao mundo social. Logo, neste nível, são ativadas operações cognitivas sobre i) o contexto físico da ação; ii) o contexto sociosubjetivo; iii) os conhecimentos de mundo que podem ser verbalizados. Machado (2005, p. 254) estabelece um paralelismo entre essas operações e os níveis de análise, dentre os quais, destacam-se

- levantamento de hipóteses sobre as representações do produtor:
 - o contexto físico da ação;
 - o contexto sociossubjetivo;
 - os conhecimentos de mundo que podem ser verbalizados.
- levantamento de conhecimentos já construídos sobre o gênero em questão.

A situação de produção cria *base de orientação* para o gerenciamento da escrita de textos, portanto, sendo necessário, por parte do agente produtor, engajamento, controle e gestão das instâncias. Trata-se das competências linguageiras esperadas para a realização da atividade de escrita na qual o produtor encontra-se, podendo reajustar o texto à medida que uma nova situação comunicativa é realizada. A seguir, caracterizamos o conjunto de textos produzido pelos agentes da investigação.

4.2.1 Textos: ensinável, instrumental e publicável

O nível *representacional*, discutido na seção anterior, criou uma *base de orientação* para a produção de textos pertencentes a diferentes gêneros escritos acadêmicos em práticas recorrentes no Curso de Letras. É possível, portanto, ancorados no quadro teórico-metodológico do ISD, a partir do conjunto de dados desta investigação, identificar três operações: *o lugar social dos enunciadore*s, *a finalidade da atividade de linguagem* e *a relação enunciadore/destinatário*.

A primeira operação situa-se o contexto acadêmico, a partir de ações particulares de componentes da grade curricular do curso; e o contexto extra-acadêmico, a partir de práticas de pesquisas científicas ou atividades inerentes a projetos e programas.

A segunda operação destina-se a finalidades, podendo ser pedagógicas, avaliativas e investigativas. Nesta, é possível distinguir (mas não rígidas) distintas finalidades, seja o gênero tomado como objeto de ensino seja o gênero tomado como recurso para aprender outro conteúdo. O gerenciamento da escrita de texto ensinável (resenhas na área de Linguística e relatório de observação) para atender a finalidades pedagógicas, tendo destinatário privilegiado e frequente (docentes e discentes). O gerenciamento da escrita de texto instrumental (resenhas na área de Literatura e mini-mografia) para finalidades avaliativas, tendo o destinatário privilegiado e frequente (docente e discente). O gerenciamento da escrita de texto publicável (*abstract* e artigos de divulgação científica) para socialização de

pesquisas, tendo destinatário mais genérico (pesquisadores de IC, ID; mestrandos; doutorando; comunidade acadêmica).

A terceira operação caracteriza a relação enunciador e destinatário, vistos como protagonistas da interação social. Da mesma forma, está prevista, a distinção, pelo menos, de três grupos. O primeiro, de um lado, determina o enunciador assumindo o papel social de agente-aprendiz, de caráter mais dependente e em posição assimétrica à imagem do destinatário. De outro, o destinatário na imagem de professor formador, mais experiente, que atua como mediador de todo processo de planejamento, escrita e reescrita; em alguns casos, assume papel de coenunciador do texto produzido pelo agente-aprendiz.

O segundo grupo, de um lado, determina o enunciador assumindo o papel social de agente-(re)produtor, condicionado às instruções prévias do destinatário. O agente ora é mais dependente ora é mais autônomo. A diferença está nas práticas a que este teve acesso ao longo da formação. Se mais habilidoso, mais autônomo, podendo, inclusive, adaptar as instruções, marcadamente escolar, fornecidas pelo docente com base nos conhecimentos adquiridos. Se menos habilidoso, mais dependente de instruções. Por outro lado, o destinatário, também professor formador, caracteriza-se por intervenções mediatizadas, isto é, de efeito imediato sobre a situação.

O terceiro grupo, inserido na operação que determina a relação enunciador e destinatário, destina-se, de um lado, ao enunciador assumindo o papel social de agente-pesquisador, supostamente, mais experiente e engajado com práticas extra-acadêmicas; de outro lado, o destinatário podendo assumir o papel tanto de professor orientador quanto o de comissão científica, parecerista de revista, examinador/avaliador de produtos/trabalhos científicos.

Caracterizadas as possibilidades de situação de produção e a base de criação desencadeada do conjunto de textos divididos em expositivos e argumentativos. Exploramos, a seguir, o registro de transcrição de sessão reflexiva realizada com os agentes produtores dos exemplares analisados. Exploramos os comentários com base em ideias relacionadas às operações referidas.

4.2.2 Operações sócio-cognitivas: o que precisa saber antes de escrever?

Ao justificarem os motivos e ideias formulados para o comentário sobre a escrita, quando solicitados a produzir textos no curso, os agentes, tendo se envolvido com diferentes práticas de escrita acadêmicas, reformularam as suas respostas, esclarecendo as razões, a

exemplo de Bruno, egresso do curso de Letras, e agente produtor do artigo de divulgação científica:

Pesquisador: Com base em sua experiência como acadêmico e produtor de textos, comente sobre a sua escrita, quando solicitado a produzir textos para fins avaliativos e/ou divulgação científica (por exemplo, sobre norma padrão? discurso científico? léxico verbal e posicionamento do autor? formas de articulação entre o discurso de outrem e o seu? citações? entre outros)

Egresso: Porque assim, desde o início da graduação:: eu sempre objectivei me inserir em uma pós-graduação. Então a partir da escrita, eu entendi que eu escrevendo como eles escrevem, eu vou ser validado nessa área, eu vou ser reconhecido pelos meus pares, por exemplo...

E:: “busquei compreender como os autores da minha área escrevem” era porque também em contato com os amigos/com outros amigos do Pibic na época, de outros cursos, em busca do modelo do relatório, eu percebia que:: por exemplo, eu tinha uma amiga e ela era de engenharia química, aí eu achava que seria o mesmo... Escrever o relatório para o Pibic, que seria a mesma coisa para todo mundo. E daí quando eu vi o relatório que ela estava escrevendo eu dizia “mas se eu escrever assim, a minha orientadora/eu vou reprovar esse negócio.”

Eram Pibic na época. Então eu disse “não, eu tenho que buscar compreender primeiro como é que os autores de onde eu estou inserindo, em linguística especificamente, escrevem”, e daí eu fui para produzir e daí também, né, o contato com a orientadora, e ela sugeriu Produção Textual na Universidade”, livros que foram/que ajudam nessa construção.

(Sessão reflexiva, Bruno, 2021, grifo nosso)

No trecho apresentado, Bruno inicia esclarecendo a sua real motivação ao se inserir nas singularidades da sua cultura disciplinar, destacando que, para ser validado enquanto agente integrante do lugar social de pós-graduação, precisa refletir os valores sociais atribuídos à escrita, por meio de hipóteses que julgam ser ideais, tais como: “atendimento aos modos de escrita”, “reconhecimento dos gêneros de textos recorrentes no lugar social imaginado”. Como ilustração, Bruno resgata sua experiência na iniciação científica, ao evidenciar diferenças quanto à configuração do relatório de atividade do projeto de pesquisa a que estava vinculado com o mesmo texto escrito por uma amiga de cultura disciplinar distinta: “mas se eu escrever assim a minha orientadora/eu vou reprovar esse negócio”. Baseado no levantamento realizado por esse agente produtor, podemos inferir operações que caracterizam o lugar social dos enunciadore acolhidos. Trata-se de uma formação social que particulariza a escrita de acordo com as suas intenções, já que Bruno situa a área de conhecimento comum: “Linguística”, e a bibliografia de caráter mais didático. Inferimos, ainda, operações que traduzem a relação enunciadore/destinatário, isto é, ele se vê como aprendiz e pesquisador de um nicho e assimila a imagem de um destinatário mais comum e

recorrente no lugar social: o professor orientador, que encaminha atividades de leitura e de escrita.

Tal como acaba de ser percebido, operações que estão relacionadas a este nível antecedem a escrita propriamente dita, ou seja, antes de desencadear a ação de linguagem. Espera-se, portanto, do ator social o entendimento das coordenadas do espaço e do tempo, levantando hipóteses, entendendo a motivação e demonstrando conhecer o contexto de produção, isto é, os acordos, regras sociais estabelecidas. Como pudemos reconhecer a partir do relato de Bruno sobre as representações que influenciam no gerenciamento da escrita inerente ao lugar social descrito. Essa capacidade é comprovada, igualmente, a exemplo de quando os agentes em momento específico da sessão reflexiva são questionados acerca *dos tipos de exigências para escrever de modo proficiente na universidade*. Consideremos as experiências de atores de experiências distintas: Fábria, veterana, do 5º período, vinculada a projeto de IC; e Helena, veterana, do 6º período, sem vínculo com projeto:

eu acredito que primeiro ter conhecimento do que eu estou fazendo, sobre o assunto, fundamentação teórica mesmo
(Sessão reflexiva, Fábria, 2021, grifo nosso)

Letras é um curso que eu vejo que nós temos que fazer muita produção, muita produção mesmo. Eu conheço gente de cursos, né? E eu vejo que os professores exigem bastante da gente, em questão de artigo... No meu primeiro período professor pediu uma monografia.
(Sessão reflexiva, Helena, 2021, grifo nosso)

Ler sobre o que eu ia pesquisar, abordar, fazer análise. Eu sempre/eu, depois dessa experiência do Pibic, eu, antes de produzir uma coisa, eu preciso, tenho a necessidade de ler sobre, sei lá, sobre algo relacionado a ele para poder fazer a minha análise
(Sessão reflexiva, Fábria, 2021, grifo nosso)

Nos trechos, Fábria, certamente pela experiência com as atividades da IC, já que expressa posicionamento considerando o marcador temporal “depois”, pondera a importância de uma escrita embasada, de um discurso científico que representa um conjunto de conhecimento. Práticas tais como realizar análise implica leitura sobre o conteúdo temático, pois no lugar social representado a execução de uma pesquisa precede o trabalho teórico, o levantamento, fatos e dados legitimados de modo a produzir razões ou argumentos, estabelecendo relações que permitam modificar o valor epistêmico. Jorbas (2000) acrescenta a esta habilidade três operações: produzir razões e argumentos válidos; estabelecer relações com base no *corpus* de análise; examinar a aceitabilidade e avaliar a resistência das objeções, também, baseado no *corpus* de análise.

Ainda com relação à experiência de Fábria, é possível reconhecer a ativação de operações cognitivas, quando lança mão, antes de iniciar a produção textual, de se basear teoricamente acerca de determinado assunto. É uma espécie de esquema mental que orienta o produtor a se inteirar do conteúdo temático para agir verbalmente a partir de texto/discurso (BRONCKART, 1999). Isso se confirma na medida em que Helena ressignifica o modo de agir, tomando como referência os parâmetros do Lugar social: *“Letras é um curso que eu vejo que nós temos que fazer muita produção, muita produção mesmo”*. O agente produtor atribui à prática de escrita como mais recorrente no curso, embora não aborde a leitura, reconhecemos que essas atividades são indissociáveis e que o contato e reflexão teórica ocorrem primeiramente a partir da leitura. A capacidade de redigir textos pertencentes a gêneros diversos com propósitos comunicativos para atender finalidades pedagógicas e avaliativas, às vezes, assistemáticamente, se considerarmos os citados por Helena: “artigo” e “monografia”, em períodos distintos, levam-nos a conceber que a demanda é ancorada pelo produto, desconsiderando, por exemplo, o processo da escrita.

A imagem que Helena associa ao lugar social é de imposição, na sua percepção, os professores formadores “exigem bastante”, o que avaliamos como desarranjo pedagógico, pois exigir sem oferecer instrumentos que auxiliem nas atividades não promove aprendizagem, se não há condições de produção situadas com orientações prévias recorrentes, compromete na configuração das representações internas consideradas pelo agente produtor o que, por sua vez, pode se traduzir nos valores atribuídos aos parâmetros da interação social.

À luz dessa caracterização, há o entendimento de que é na formação voltada à análise e ensino da escrita que a prática de escrever deveria se mostrar sistematizada, a julgar pela representação associada ao lugar social em questão. Compreendemos, nesse momento que ter clareza sobre a dinâmica de um curso implica o agente atuar conforme as normas e negociações. Acrescentamos, igualmente, que a representação construída sobre as cobranças, por ser um curso que prima pela produção, tem a sua base antes mesmo do ingresso (MATENCIO, 2007), pois há um consenso de que é na academia que o agente terá contato com os diversos exemplares de textos, exigindo, portanto, engajamento de sua parte.

Contudo, essa percepção nem sempre é adquirida apenas em contexto disciplinar, sob um processo de escolarização de gênero de texto, por exemplo. É possível que o agente também formule as representações do lugar de atuação mediante vivências extra-escolares, uma vez que, ao ser visto como fonte do processo do agir, são atribuídas capacidades, motivos bem como intenções para realização do agir (BRONCKART; MACHADO, 2004), a exemplo

das experiências de Aline, Bruno e Carla, egressos que, na formação inicial, atuaram em IC na área de Linguística. Vejamos:

“então penso que justamente é ter acesso a um projeto de pesquisa mudou meu olhar a dois ((projetos de pesquisa)) e o primeiro justamente voltado para essa questão da escrita acadêmica me amadureceu muito sabe? É a enxergar o texto eu digo que a minha escrita acadêmica não seria a mesma se eu não tivesse passado pelo ((nome do projeto)) sabe? Poder enxergar que as áreas do conhecimento né têm infraestruturas específicas e formas de modalização específicas sabe? É... sinto que me ajuda a escrever de uma forma mais madura” (Sessão reflexiva, Aline, 2021, grifo nosso)

A minha experiência com produção de texto acadêmico-científico foi mais intensa a partir das vivências do PIBIC, o que não deixa de ser uma escrita para fins avaliativos. Assim, busquei compreender como os autores da minha área escrevem, ou seja, a maneira como se utiliza do discurso de outrem, a forma mais comum de citação etc (Sessão reflexiva, Bruno, 2021, grifo nosso)

“o projeto sem dúvida me ajudou muito a pensar as leituras que eu fiz que meio que triplicou de volume e me ajudou a pensar questões estruturais mesmo como a/como a autoria se manifesta e até para escrever tanto em disciplina quanto escrever fora dela” (Sessão reflexiva, Carla, 2021, grifo nosso)

Nos trechos, a valorização atribuída à iniciativa investigativa e como esta influência no modo como um texto se configura. Por exemplo, Aline, agente produtor do relatório de observação com finalidade avaliativa, reconhece na experiência com “projeto de pesquisa” como base para o desenvolvimento de habilidades esperadas para a escrita mobilizada no curso. Diferente de Bruno e Carla, Aline atuou em dois projetos de IC, na formação inicial, e um, em especial, em virtude do objeto de investigação, parece ter contribuído no desenvolvimento da capacidade de construir sentido em territórios de conhecimentos distintos, entender que o modo de escrita é particularizado. Ao destacar a “infraestrutura específica e formas de modalização”, fatores que justificam uma escrita “mais madura”, reflete na produção do relatório de observação que atendeu à finalidade pedagógica, tendo a mediação do professor formador, a partir da apresentação de roteiro voltado aos aspectos estruturantes, posto que a vivência em situações comunicativas semelhantes à praticada em sala possibilitou-lhe reajustar o texto de modo mais autônomo e autoral.

Nos trechos de Bruno e Carla, agentes produtores dos artigos de divulgação científica, mesmo sob representações particulares, o fato de terem atuado na IC, há informações que permitem agrupamento. Bruno relaciona a produtividade às atividades do projeto, o que sugere os relatórios de atividades que devem ser escritos para validação científica, além dos textos publicáveis subjacentes às mesmas atividades. Essa prática simboliza a imagem criada sobre o conhecimento científico, devido ao fato de ser elaborado a partir de várias vozes, de

modo que a voz própria deve ser marcada em relação a de outrem (MATÊNCIO, 2006). Por sua vez, Carla, a respeito do lugar social da iniciação científica, destaca atividades de leitura que, pelo contato com diversos exemplares da área, percebe singularidades. Chamamos atenção para o seu artigo de divulgação científica retextualizado – em uma atividade particular, atendia à estrutura e finalidade de relatório de atividade, e em outra, capítulo de *e-book* – a partir de instâncias sociais valorativas.

Esses trechos singularizam a nossa compreensão de valores precisos atribuídos por agentes a um parâmetro do contexto específico que permite a estes formular representações sobre a escrita que serão válidas para qualquer outra esfera que exija a produção textual. A esse respeito, Bronckart (2012) reflete que o agente constrói certa representação sobre interação comunicativa em que se insere e tem, em princípio, um conhecimento exato sobre a situação no espaço-tempo e, por sua vez, a partir desta operação, mobiliza algumas de suas representações declarativas sobre a organização do conteúdo temático.

Integra-se, igualmente, a esta operação, a fim de realizar de modo proficiente a prática de escrita, o levantamento de conhecimentos já construídos sobre exemplares de gêneros de texto. Isto é, com base na recorrência em que um mesmo exemplar é solicitado, é natural que o agente construa e passe a ativar capacidades de linguagem já adquiridas para realizar novas atividades. Dito de outra maneira, é necessária tal socialização de práticas de escrita para que o produtor possa desenvolver capacidades específicas no tratamento, como podemos confirmar nos trechos, a seguir, quando agentes produtores descreveram *as práticas de escrita utilizadas na universidade*

Artigo em si, quando eu... quando eu vou ler, agora eu já tendo escrito alguns [artigos], o olhar é diferente em relação ao que estou lendo e isso veio por causa da prática do fazer. Isso sempre ah, está estruturado assim ah como eu faria ou ah que legal que está assim, uma espécie de pensamento
(Sessão reflexiva, Edu, 2021, grifo nosso)

[...] a minha maior preocupação eram os elementos de gênero, principalmente porque como eu já disse, e respondi aqui no questionário [online, referente à primeira etapa da pesquisa] também essa estrutura era MUITO ((ênfase)) diferente, era heterogênea então isso, eu ficava em uma crise identitária “pera aí como é que eu vou escrever esse texto, porque eu tenho que atender essa [área Literatura] E quando vinha educação aí que o problema maior para estruturar esse texto Porque o pessoal vinha da pedagogia né? Os professores aí já era outra forma Então veja que é um desafio né?
(Sessão reflexiva, Aline, 2021, grifo nosso)

Edu, agente produtor de resenha na área de Literatura, destaca aspectos do caráter consciente da escrita por ter se envolvido em diversas práticas nas quais este objeto foi

manipulado, a exemplo do fato de já ter “escrito alguns artigos”, servindo, então, de base para o desenvolvimento de habilidades. Podemos inferir, ainda, a mobilização de operações cognitivas, posto que há uma reformulação do conhecimento construído acerca do gênero em questão e, que, inclusive, influencia na prática de leitura. O agente reflete sobre a configuração do exemplar, questiona a estrutura e compara com o estilo de escrita de si. Desse modo, é a validação dessa aptidão que permite ao produtor proficiência na prática de escrita acadêmica. A esse respeito, Sousa e Stutz (2019) qualificam de capacidade de ação, a ativação, por parte do agente, de conhecimentos e/ou representações sobre as características do contexto de produção/componentes da situação comunicativa e da “adoção” do gênero de texto.

Tal conceito se aplica à reflexão realizada por Aline, ex-bolsista de IC, segundo a qual a área de circulação do texto solicitado interfere na configuração desse “objeto de figura” (COUTINHO, 2004 apud MARCUSCHI, 2008)), a ponto de ser reconhecida como “a maior preocupação” e assumir igual importância em “*atender*” às especificidades, à forma e conteúdo. Aline ilustra duas situações comunicativas distintas, escrever para a área de Literatura e Pedagogia, e destaca a necessidade de se levar em conta as propriedades na relação com os aspectos estruturantes de cada lugar social representado. Além disso, comunga essa ação de linguagem à prática de compartilhamento de rascunho entre os pares, com o interesse de se reconhecer, na experiência do outro, o atendimento aos critérios de determinada atividade com o texto escrito. Isto é, segundo os dados, assim como há um levantamento sobre a configuração, apresentação e estrutura de determinado exemplar, há também um levantamento sobre os modos de atendimento da produção entre os agentes, como podemos notar a partir dos comentários feitos acerca das *práticas de escrita utilizadas para a produção textual* pelo veterano Ítalo e pela egressa, Aline:

Ah às vezes assim quando é avaliação a gente compartilha as avaliações com um colega e aí um ou dois leem E aí “Ah, [nome do estudante], ficou bom”, “Ah, é isso mesmo”, então

Às vezes a gente compartilha no grupo do WhatsApp uma resposta de alguma questão E aí “E aí, vocês gostaram? É mais ou menos esse caminho?”, “É, está bom”. Então o procedimento é esse, é releitura e compartilhar com os colegas e ver a opinião deles. (Sessão reflexiva, Ítalo, 2021, grifo nosso)

Tipo no primeiro Pibic como era eu a [nome da estudante e [nome do estudante] então a gente tinha um momento assim para a gente sentar para discutir mesmo sabe a gente pegava os textos do outro e a gente mesmo ia comentando juntos Então desde a primeira parte né? Que é meio que...

É aí pronto, a gente ia discuti::ndo e cada um dizia a percepção dele sobre aquele determinado tema então a gente ia comentando, então me ajudou bastante, sabe essa questão do compartilhar, do compartilhar me ajudou muito também
(Sessão reflexiva, Aline, 2021, grifo nosso)

No trecho, Ítalo, agente produtor do *abstract*, declara que o gerenciamento de uma escrita de texto pertencente a diferentes gêneros textuais para atender finalidades avaliativas, quando o lugar de produção não se situa no ambiente acadêmico, é realizado a partir da interação com os pares. Entendemos que não basta o agente interiorizar as representações do mundo social e subjetivo, necessita também compartilhar com o intuito de se assegurar na representação do outro, sugerindo, então, a imagem de coenunciadores e/ou leitores da produção, podendo ser fictício ou, parcialmente, simulado. Desse modo, o julgamento de valor dos protagonistas da situação comunicativa determinada valida a atividade escrita previamente à leitura e avaliação do professor formador, ou destinatário recorrente. Diferentemente da representação à determinada ação de linguagem de Ítalo, a escrita para atender à finalidade avaliativa, Aline faz referência a condições de produção específicas e situadas, que dependem das configurações singulares estabelecidas em pares, a exemplo de sua atuação em IC: “a gente tinha um momento assim para a gente sentar para discutir”. Podemos inferir que, dentre as diversas atividades executadas durante a vigência de um projeto, é possível que em comum acordo ou a partir da mediação do professor orientador, que os integrantes, assumindo o papel de agente-pesquisador, tenham contato, exponham-se e reflitam sobre seus escritos, com o propósito de explorarem, também como leitores, os aspectos sócio-comunicativos, permitindo o reconhecimento e a diferenciação com outros modos de escrita.

Nessa percepção, se cada texto está em relação de interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido, cada texto exibe um modo determinado de organização de seu conteúdo referencial, cada texto é composto de frases articuladas entre si (BRONCKART, 2006), os dados indicam que a ativação de operação para a escrita também é guiada a partir do contato com o modo de produzir do outro. A experiência da “troca”, da análise e comentário acerca da escrita entre pares parece-nos ser coerente às práticas com o artefato linguístico, posto que, segundo os trechos, independentemente de qual recurso utilizado, seja através de mensagens via *WhatsApp*, seja por meio do texto impresso, e até mesmo do contexto de produção, se como atividade para sala ou como atuação inerente a projetos de pesquisas, a estratégia torna-se singular e viável para a escrita de texto, não por

acaso que, para o ISD, é por meio do mecanismo de interação verbal, desta troca, que são construídos os mundos representados (BRONCKART, 2008).

Outra característica que condiz com as operações sócio-cognitivas diz respeito à figura do professor que influencia no planejamento da escrita de texto, pois este, ao solicitar ou apresentar o (modelo de) gênero de texto para o interlocutor, permite inseri-lo na cultura letrada comum à academia. Trata-se, mais uma vez, da marcação dos parâmetros socio subjetivos que necessitam ser considerados pelo agente produtor previamente à escrita propriamente dita. Nesse sentido, percebemos trechos, a seguir, que evidenciam a assistemática quanto à presença ou não da imagem do docente como agente especialista, pois não parece ser uma prática corriqueira durante a formação inicial já que há eventos de escrita em que se espera maior autonomia do aprendiz, bem como há eventos em que a atuação do especialista se faz necessária. Vejamos nos trechos seguintes as experiências das veteranas Gal e Fábila, quando questionadas acerca dos *aspectos expostos por professor formador para o planejamento da escrita, as orientações/encaminhamento da produção textual*:

*O contato com textos, exemplos dos textos em si, ou seja, esse exemplo né permaneço parabenizando essa professora [fazendo referência à resposta dada para o questionário online na primeira etapa desta investigação] que fez isso [encaminhamento satisfatório para o desenvolvimento da escrita do gênero resenha acadêmica] utilizou a sequência didática né para contatar a gente a turma com texto com exemplares do mesmo gênero e só depois de bem esmiuçado de discutido partes os elementos constituintes daquele gênero que foi a resenha acadêmica e ela pegou VÁRIOS ((ênfase)) exemplos de-de desse gênero e trouxe para a sala de aula só depois disso ela pediu para que a gente produzisse então eu acho que é esse contato
(Sessão reflexiva, Gal, 2021, grifo nosso)*

*Porque, assim, como eu falei, né? Se não tem o acompanhamento do que é que eu estou produzindo, a partir desses elementos que eu estou tendo, eu não sei para onde é que eu vou, eu não sei se eu realmente estou seguindo o que eu preciso seguir u se:: eu estou/ou então estou só reproduzidos os exemplos, por exemplo, entendeu?
(Sessão reflexiva, Fábila, 2021, grifo nosso)*

No trecho, Gal, agente produtora da resenha na área de Linguística, faz referência ao momento no qual a escrita atendeu à finalidade pedagógica. Na situação comunicativa, a agente parabeniza a professora formadora, bem como a sua atuação, ao desenvolver um trabalho de exploração e de conhecimento do gênero, objeto ensinável; inicialmente, por apresentar a resenha por meio da exposição, reflexão, exploração, reconhecimento, diferenciação para que só após fosse solicitada a produção escrita. Podemos inferir com base na sustentação, em “permaneço”, ao avaliar positivamente a presença do destinatário, mas também, a mediação do docente, visto como especialista, que há razoável sistematização na

abordagem e orientação para a produção da escrita do gênero resenha, em especial, mesmo reconhecendo que este texto argumentativo faz parte da rotina acadêmica dos universitários. Reiteramos que a descrição de Gal acerca da orientação planejada do professor formador, a partir de uma “sequência didática”, atua como elemento para a construção de representações sobre práticas de linguagem típicas do âmbito discursivo explorado, fornecendo, desse modo, condições para que o estudante passe a considerar o quadro das atividades de uma formação social, e mais precisamente, o quadro de uma formação de interação comunicativa, definido por mundo social - normas, valores, regras etc. (BRONCKART, 2008).

Em outro trecho, temos Fábيا, agente produtora da resenha na área de Linguística e também compartilha a experiência de desenvolver a capacidade de redigir uma resenha mediante a sistematização, planejamento e orientação de acordo com o propósito comunicativo dos interlocutores envolvidos. Nele, é pontuada a importância da imagem do destinatário, e mediação de um especialista, reservando tempo ao trabalho com a produção textual: “Se não tem o acompanhamento [...] eu não sei para onde é que eu vou”, assumindo, assim, do ponto de vista da interação social, o papel social de agente-aprendiz, mais dependente e em posição assimétrica à imagem do destinatário. Este, por sua vez, a imagem de professor formador, mais experiente, que atua como mediador de todo processo de planejamento, escrita e reescrita; em alguns casos, assume o papel de coenunciador do texto produzido pelo agente-aprendiz. É nessa relação que Vygotsky concebe o homem como um ser social, isto é, “um organismo vivo, dotado de propriedades biológicas e que tem comportamentos; mas, é também um organismo consciente, que se sabe possuidor de capacidades psíquicas que as ideias, os projetos e os sentimentos traduzem” (BRONCKART, 1999, p. 24). Nesse sentido, não basta apenas a indicação ou apresentação de exemplares por parte do especialista (professor formador), mas sim, uma sistematização acerca da produção a ser solicitada, o que deve ser considerado, portanto, as motivações decorrentes das necessidades em razão das regras, normas organizadas no âmbito coletivo e social (BRONCKART, 2006).

Assim, interessados nos *aspectos expostos por professor formador para o planejamento da escrita, as orientações/encaminhamento da produção textual*, Gal e Fábيا pontuam o seguinte, conforme os trechos:

As orientações variam de professor para professor. A maioria costuma disponibilizar modelos de gênero mas isso não é suficiente para conduzir o processo de escrita dos alunos que na maioria das vezes produzem sem embasamento apropriado no que diz respeito aos gêneros requeridos Até o momento presente só tive uma professora que encaminhou bem o desenvolvimento de escrita da resenha acadêmica, utilizando-se de sequência didática.

(Sessão reflexiva, Gal, 2021, grifo nosso)

Geralmente o professor apresenta exemplos de textos do gênero a ser elaborado. No entanto, apenas a apresentação de exemplos torna-se insuficiente, porquanto sentimos necessidade de um maior acompanhamento no processo de produção e reescrita, pois é através disso que conseguimos compreender qual o caminho a ser seguido, onde melhorar, etc. Assim podemos também entender as especificidades do gênero.

(Sessão reflexiva, Fábila, 2021, grifo nosso)

No trecho, Gal admite a diferença nas condições de produção do texto que dependem dos objetivos e destinatários de uma determinada situação. Entretanto, sustenta que recorrentemente a demanda é ancorada em orientações prévias centradas em modelos de gêneros, ou, parecem-nos a concepção de uma escrita ideal, que possa servir de base para a reprodução. Uma espécie de gerenciamento da escrita de um texto instrumental, possivelmente, tendo um destinatário ficcional ou privilegiado e frequente (docente e discente). Não por acaso, Fábila reflete que a apresentação/exposição de um modelo de escrita não atende a todos os propósitos comunicativos e caráter sociopragmático dos diversos gêneros que fazem parte da rotina acadêmica do curso de Letras. Pelo contrário, ela admite que além de o especialista envolver o aprendiz em atividades que explorem os aspectos funcionais e sociocomunicativos mais amplos, também considerem outros princípios que guiam o trabalho de intervenção do professor formador. Desse modo, podemos inferir, através dos dados, que, embora o modelo de texto seja indispensável na construção dos parâmetros de produção, centralizar unicamente nele é insuficiente para o desenvolvimento das capacidades e, por sua vez, para a mobilização de operações sócio-cognitivas. Ao que se percebe, a base de orientação implica a atividade de (re)ler e (re)escrever a partir do acompanhamento e orientação de um especialista, posto que, como nos lembra Matêncio (2006) acerca da textualização e retextualização de textos acadêmicos, há sempre mudanças de propósitos relativamente aos textos-base, e, ainda, esclarece que esse resultado gera novas condições de produção, recepção e circulação do texto.

Para a autora, a atividade de escrita necessita do agenciamento de recursos linguageiros, bem como da mobilização de operações linguísticas, textuais e discursivas – conforme temos defendido nesta tese; por sua vez, a atividade de reescrever implica ler e escrever, a partir da mobilização de conhecimentos acerca das estratégias de leitura e de escrita, como também o redimensionamento de representações sobre essas práticas. Por essa razão, é que entendemos ser o professor formador ou orientador responsável por instrumentalizar o estudante para o domínio do conteúdo temático, isto é, o conjunto de conhecimento dos mundos físico e social, conforme podemos notar nos excertos apresentados.

Além disso, chamamos atenção para modificação nas representações construídas com base nas vivências experienciadas no curso pelos agentes – ora no terceiro período ora no quinto. Isso se justifica porque os parâmetros do contexto sociossubjetivo, objeto das operações sócio-cognitivas, são construídos lentamente, de acordo com a experiência da vida social, nesse caso, através das representações sobre o curso, sobre as leituras de textos de gêneros distintos, sobre participações em IC, sobre mediações validadas acerca do professor formador, podendo, também, serem modificadas continuamente.

Em síntese, as operações sócio-cognitivas, vistas como unidade psicolinguageira, são definidas/reveladas a seguir:

- leitura de referências na/da área em que se encontra ou leitura sobre o tema base para o texto que será escrito;
- representações sobre o lugar social (curso, formação, escolarização) e sobre a posição social em que o agente se encontra (estudante, bolsista de IC etc);
- análise de um conjunto de gênero de texto como propósito de se habituar;
- compreensão do objetivo da atividade de linguagem - encaminhado pelo professor formador, professor orientador, especialista;
- socialização e mediação pelo especialista (professor formador, professor orientador, especialista);
- compartilhamento de produções escritas com os pares, atentando para os
 - aspectos visualmente identificáveis de um texto;
 - requisitos básicos de atividade em sala encaminhada pelo especialista.

Essas são as operações sócio-cognitivas indicadas pelos dados da investigação. Por esse motivo, salientamos a necessidade de as disciplinas que tratem da escrita (e da leitura também), na imagem do professor formador, no curso, encaminhar práticas que considerem, de modo sistemático, além da planificação dos textos – veremos na próxima seção – as condições de produção, neste caso, que atentem para o domínio do conteúdo temático, isto é, para o conjunto de conhecimento dos mundos físico e social inerentes à escrita de textos.

Vejamos, a seguir, a caracterização das operações discursivas como recurso para organizar e planificar um texto. Ao final desta seção, apresentaremos, sistematicamente, as operações reconhecidas para melhor visualização e entendimento do gerenciamento da escrita de textos no Curso de Letras.

4.3 GESTÃO TEXTUAL

Tomado conhecimento dos parâmetros da situação comunicativa definida, isto é, compreendido os objetivos da ação de linguagem, assumido o seu papel social em relação ao destinatário, é instaurada a *gestão textual*, referente à interface entre o controle externo e interno da ação, entre as dimensões social e cognitiva implicadas na atividade de produção (MATÊNCIO, 2007), unidades estas que refletem ao modelo de análise de texto do quadro. É nessa instância que envolve a ação propriamente linguageira, assim, o agente mobiliza operações de caráter linguístico, que são: a ancoragem enunciativa e o planejamento do texto pertencente ao gênero acadêmico alvo, pois os conhecimentos construídos sobre esta ferramenta da ação de linguagem estão sempre correlacionados às representações construídas de acordo com as situações sociais diversas em que se atua (MACHADO, 2005). A ancoragem enunciativa, de acordo com o ISD, define tanto a organização agentiva – a forma de ligação (*implicação* ou *autonomia*) determinada entre os interlocutores da interação e o contexto físico de produção –, quanto à organização temporal – a forma de apresentação (*conjunção* e *disjunção*) do conteúdo com o tempo-espço da ação de linguagem. O planejamento do texto encontra-se em interação com o tipo de ancoragem definida.

Centralizamos nessas operações, porque a “adoção” do gênero, este visto como quadro da atividade social ou ainda (mega)instrumento para agir em situação social (BRONCKART, 2006; DOLZ, SCHNEUWLY, 2004), decorre da atividade social determinada que, sob critérios tácitos ou explícitos, conforme descritos na seção anterior, qualifica em maior ou menor adaptação a forma como o texto caracterizado em um gênero textual organiza-se. A partir disso, neste momento, analisaremos o nosso recorte de *corpus*, como já mencionados: *relatório de observação*, *artigo de divulgação científica*, *abstract*; *resenhas e mini-monografia*, com base no gerenciamento da infraestrutura textual que é construída por meio da articulação de três dimensões: o plano geral do texto, o tipo de discurso presente e o tipo de sequência.

Em razão desta constatação, a seguir, distribuímos os exemplares em duas categorias de acordo com a organização sequencial. Estas definidas como modos de planificação propriamente linguísticos (BRONCKART, 2008), apesar de reconhecermos que um texto é normalmente constituído por mais de uma, assumimos, portanto, o agrupamento em virtude da sequência recorrente, por isso textos de natureza expositiva e argumentativa.

4.3.1 Textos de natureza expositiva

Reconhecemos que o gerenciamento da infraestrutura dos textos de natureza expositiva, caracterizados, na investigação, pelos gêneros (1) *abstract*, (2) *relatório de observação* e (3) *artigo de divulgação científica*, de modalidades de organização diferentes, configura-se por meio de partes textuais correlacionadas que atuam para a construção da unidade global. Desse modo, reconhecemos, enquanto plano geral, em relação, inicialmente, ao *abstract*, elementos tais como: objetivo, aporte teórico-metodológico e resultados. Em relação ao relatório de observação, o plano geral era organizado de modo similar ao artigo de divulgação científica, isto é, organizavam-se em elementos pré-textuais e textuais, o primeiro acompanhado de um resumo; o segundo, textuais, a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Com particularidades na seção de desenvolvimento, pois para o relatório, esta era distribuída em metodologias e resultados (acompanhado de discussões); para o artigo de divulgação científica, a seção contemplava fundamentação teórica, metodologia e análise.

Observamos, nos referidos exemplares, o discurso teórico, predominante, e o interativo e narração (este em menor destaque), posto que “se admitimos que os tipos de discurso estão presentes em qualquer texto e que todo texto se baseia em determinado gênero, eles também – assim como, as sequências e outras formas de planificação – são uma características dos gêneros” (MACHADO, 2005, p. 245. Acréscimos nossos). Na sequência disso, podemos afirmar, com base na hipótese de Miranda (2008, p. 89, grifo nosso), que “todos os géneros são constituídos por tipos de discurso, mas há géneros que prevêem a mobilização de todos os tipos, **gêneros que seleccionam alguns** e gêneros que se caracterizam pela ocorrência de um único tipo de discurso”. Essa observação leva-nos a considerar que os três textos inscritos nos gêneros referidos na subseção apresentam diversas marcas dos tipos *discurso teórico* e *relato interativo*.

De acordo com o quadro, o discurso teórico situa-se na ordem do *expor*, sob uma relação de *conjunção* com base nas coordenadas gerais dos mundos (ou à organização temporal) e de *autonomia* relativamente ao momento da produção, por sua vez, o relato interativo situa-se na ordem do *narrar*, sob relação de *disjunção* com base nas coordenadas gerais dos mundos (ou à organização temporal) e de *implicação* relativamente ao momento da produção. Em relação ao primeiro, identificamos a partir de segmentos linguísticos que refletem raciocínio lógico, a exemplo os elementos constituintes do plano geral, tais como:

Quanto ao tipo de planificação da categoria dos textos expositivos, isto é, a sequencialidade, identificamos a ocorrência de *esquematisações* constituídas da lógica natural (definição, apresentação etc), pois, se considerarmos, inclusive o *abstract*, perceberemos maior aproximação entre a organização macroestrutural deste aos gêneros *artigo de*

divulgação científica e o relatório de observação. Segundo Bronckart (2012), em se tratando do segmento da ordem do expor, como visto anteriormente, há objeto de discurso, ou tema tratado, que pode não ser considerado contestável, nesse caso, o objeto apresenta-se como neutro e o desenvolvimento de suas propriedades efetua-se em um segmento de texto chamado de puramente expositivo. Ainda a esse respeito, Marcuschi (2005) define a exposição a partir de traços linguísticos, sendo de dois tipos: exposição sintética e exposição analítica. A primeira, trata-se de segmentos de identificação de fenômenos e, a segunda, de segmentos de ligação de fenômenos.

desse modo, embora o *abstract* para submissão em evento científico contemple o nosso *corpus*, reconhecemos o mesmo texto, mas com finalidades distintas, acompanhando o relatório de observação e os artigos de divulgação científica. Assim, de modo sistemático, as partes descritas de acordo com os seguintes excertos:

- a) **apresentação do conteúdo**, de modo mais recorrente no início do texto, indicando o tema principal abordado, cuja presença inclui sujeito, predicado (no presente ou pretérito do indicativo) e um complemento com um grupo nominal ou verbal.

Exemplo 1

o presente capítulo tem por objetivo discutir (trecho do resumo acompanhado do artigo de divulgação científica de Carla, 2021, grifo nosso)

Entendemos que a presença desse tipo de apresentação permite expor o tema principal, elemento constituinte que confere o texto a assumir a função de sintetizar informações desenvolvidas presentes no elemento textual, neste caso, o próprio artigo de divulgação científica analisado, possibilitando, também, ao destinatário orientação acerca da leitura, não por acaso, acreditamos que tal indício tenha sido considerado, uma vez que, nos excertos analisados, recorrentemente, foram indicadas já no início do texto.

- b) **apresentação conceitual da área** e/ou do objeto de estudo; e quando ausentes, **referenciação a teóricos** ou a comentadores e/ou interlocutores de teoria:

Exemplo 2

Para tanto, usamos como respaldo o quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), baseado principalmente em Bronckart (1999) (trecho do *resumo* acompanhado do artigo científico de Bruno, 2021, grifo nosso)

Conforme descrição, indicar a filiação teórica ou o pesquisador da área ou ainda algum conceito que remeta a uma teoria são possibilidades dadas ao agente-produtor de gerenciar a escrita do exemplar. Por esse motivo, reconhecemos a caracterização de segmento do discurso teórico monologado, traduzido, principalmente, por meio de frases declarativas, como exposto no exemplo.

c) **ocupação do nicho**, a partir da indicação do objetivo – sendo geral e/ou específicos, a exemplo:

Exemplo 3

[...] objetiva-se refletir sobre o uso dos gêneros textuais e suas contribuições [...] (trecho do *abstract* de Ítalo, 2021, grifo nosso)

Como podemos perceber, nem sempre o agente-produtor faz uso do vocábulo “objetivo”, podendo o destinatário inferir a partir do modo como é produzido; no entanto, excesso de ações verbais compromete a identificação do real objetivo.

Em relação ao (2) *relatório de observação*, justificamos que o seu plano global assemelha-se ao plano do (3) *artigo de divulgação científica*, uma vez que ambos podem comportar as seguintes partes, também reconhecidas por elementos textuais, quais sejam: *Introdução* ou *Apresentação*; *Desenvolvimento*, constituído, em sua grande maioria, de **Metodologia, Fundamentação Teórica e Análise ou Discussão dos Dados**, podendo ser agrupados a partir de normas definidas pela atividade de linguagem situada. Desse modo, para melhor explanação, veremos os elementos constituintes considerando cada parte: assim na *Introdução*, também intitulada de *Apresentação* – o que podemos inferir a possibilidades de sinônimos desde que remetam ao aspecto inicial do trabalho. No seu plano global, há uma maior flexibilidade: ora por questões de dimensão do texto; ora por orientação de configuração; ora pelo interesse do agente-produtor. Além disso, notamos também que há elementos do plano global do resumo – (1) *abstract* –, no entanto, apresentado de modo mais

contextualizado, em virtude da finalidade e dimensão da seção, como, em edição, há elementos mais frequentes e mais completos, como podemos observar a seguir:

a) **ocupação do nicho**, a partir da indicação do objetivo:

Exemplo 4

Diante dessas influências, a nossa proposta está voltada para a investigação dos elementos constitutivos do gênero “artigo científico” de várias áreas, porém este plano de trabalho teve um enfoque na área da saúde, mais especificamente na subárea da Enfermagem. (Trecho da seção de introdução de artigo de divulgação científica de Carla, 2021, grifo nosso)

Identificamos a mesma redação redigida no gerenciamento da escrita do resumo – sobre o (1) *abstract*, o que levantamos são hipóteses, uma vez que não tivesse acesso ao texto base –, porém não vemos como problema, afinal, trata-se de um trabalho autoral, escrito pelo próprio agente, que, embora, identifiquemos textos com finalidades distintas (referimo-nos ao resumo, visto como elemento pré-textual de um artigo de divulgação científica ou de um relatório de observação), estes se correlacionam. Chamamos igualmente atenção ainda para este elemento, em especial, ao estabelecimento do nicho quando o agente-produtor contextualiza a formação da constituição do trabalho em questão. Tal escolha valoriza o estudo e agrega *status* à base do trabalho, pois, a depender da produtividade que o tema possa sugerir, apresentar o nicho por meio da relação a outros estudos permite sistematicidade e divulgação do conteúdo temático.

b) **apresentação da área e/ou tema**:

Exemplo 5

A pesquisa é voltada para o letramento e a construção dos gêneros acadêmicos nas diversas áreas do conhecimento e tem como objetivo investigar os aspectos sociais e linguístico-discursivos de textos acadêmico-científicos. De caráter interdisciplinar, essa proposta de investigação está atrelada a outras que unem a pesquisa a uma proposta de letramento acadêmico com alunos da graduação e pós-graduação, a saber, a Universidade [...] e o projeto [...], da Universidade [...]. (Trecho da seção de introdução de artigo de divulgação científica de Carla, 2021, grifo nosso).

Demarcar a área específica do conhecimento permite maior entendimento ao destinatário e demonstra cuidado na redação da seção. Reconhecemos, assim, vocábulos bastante específicos e que refletem áreas distintas, momento expositivo de destaque, já que um interlocutor com maior familiaridade à abordagem teórica, é possível reconhecer a partir dos conceitos encaminhados quando há uma apresentação clara do tema. Tal rigor acadêmico valida o trabalho, revisitando ou expandido, posto que já antecipe o viés teórico assumido pelo agente e que será exposto em seção específica do texto. Como observamos, é possível apresentar a área por meio da escolha de vocábulos situados ou por meio de interlocutores, quando citado (in)diretamente.

c) declaração da importância e/ou limitação do estudo e/ou problematização:

Exemplo 6

A partir da leitura e análise de artigos científicos publicados em periódicos de circulação nacional dessa área, buscamos compreender e identificar os diferentes aspectos que envolvem a construção do gênero em inter-relação com forma de construção do conhecimento, pois é evidente a influência de aspectos sócio-histórico-ideológicos das áreas do conhecimento no processo de produção de texto na sociedade. Sendo assim, se faz necessária uma investigação acerca do processo de constituição dos gêneros no âmbito universitário, levando em consideração esses aspectos em relação com a ciência. (Trecho da seção de introdução de artigo de divulgação científica de Carla, 2021, grifo nosso).

De acordo com os excertos, distinguimos modos de gerenciamento do elemento, pois se percebem frases significativas com valor universal acerca de uma problemática relativa ao tema, a exemplo da experiência do agente-produtor com o objeto e tema, “*os alunos geralmente têm poucos momentos*”. Julgamos que tal opção guarda relação com parâmetros subjetivos, posto que as representações construídas estão atreladas aos objetivos de um componente curricular que propõe ao agente, ainda no ambiente de formação inicial, a aproximação com a realidade de ensino, “*identificação das principais estratégias didático-pedagógicas utilizadas em sala de aula para o trabalho de leitura*”. Logo, é possível, ao assumir o papel social de observador, levantar hipóteses sobre modos de atuação do interlocutor observado ou até mesmo julgamentos de valor, “*detecção se tais estratégias os instigam*”. Além de que há ideias reproduzidas sobre a não apropriação de habilidades requeridas na educação básica, “*atividade entediante e pouco significativa*”, fator esse que também pode influenciado em problematizações sem embasamentos.

Diferente realidade percebida sobre o mesmo elemento no (2) *artigo de divulgação científica*, que é resultado, com frequência, de investigação orientada sobre fenômenos não respondidos, o que implica maior embasamento quando em contato cientificamente com o objeto de estudo, “*a partir da leitura e análise de artigos científicos em períodos de circulação nacional*”, embora não apresentados. Portanto, há procedimentos do rigor acadêmico, como leitura, análise, contato, aparentemente, mais sistemático com autores lidos e desencadeando, desse modo, questões e novos olhares, “*se faz necessária uma investigação acerca do processo de constituição dos gêneros*”. Da mesma forma, agregam-se, ainda, declarações baseadas em argumentos de autoridade, a partir posicionamento de pesquisadores, como “*Conforme Leitão e Pereira [...]*”, ou a teóricos da área de estudo específica, “*Cf. SWALES [...]*”.

d) **descrição dos instrumentos**, dos critérios e/ou categorias de análise e/ou das etapas:

Exemplo 7

[...] por meio de uma breve observação e aplicação de questionário [...] (Trecho da seção de introdução de relatório de observação de Aline, 2021, grifo nosso).

De acordo com os excertos, em relação ao plano global, reconhecemos, já na seção de introdução, os instrumentos de investigação, “*observação e aplicação*”; somado a tal elemento, reconhecemos correlacionados delimitação dos princípios de investigação científica e/ou da concepção de ciência e/ou da abordagem ou ancoragem teórico-metodológica, quando o agente classifica a abordagem da investigação, “*pesquisa de natureza qualitativo-interpretativista*”; ou ainda, define o *corpus* e/ou a descrição de categoria de análise, “*corpus de base documental*”, “*utilizamos como categoria de análise [...] mais precisamente no nível da infraestrutura e dos mecanismos enunciativos*”. Essas partes, conforme temos percebido, serão retomadas e esclarecidas em seção destinada, logo, tanto o relatório de observação quanto o artigo de divulgação científica seguem planos globais que atendem à linearidade, o que, com frequência, é registrado no *abstract* e/ou *resumo*.

e) **ocupação do nicho**, a partir da projeção do estudo:

Exemplo 8

O capítulo encontra-se estruturado da seguinte forma: primeiramente, tecemos [...]; depois, apresentaremos [...] e, brevemente, pontuaremos acerca [...]; em seguida, abordaremos [...] e, logo após, partiremos [...], apresentaremos [...]. Posteriormente, nas conclusões, relataremos [...] (Trecho da seção de introdução de artigo de divulgação científica de Bruno, 2021, grifos nossos).

Esta parte, que permite um panorama de leitura pelo destinatário, só foi identificada em um exemplar. Reconhecemos que tal escolha demonstra uma preocupação com o destinatário, visto que o antecipam as informações que serão apresentadas ou ainda confere ao destinatário o papel de leitor colaborar, à medida que se faz inferência sobre as seções seguintes. Reforçamos, também, esta parte do plano global da seção de introdução tanto do artigo de divulgação científica quanto do relatório de observação não foi sinalizada no roteiro de produção. Logo, trata-se de um elemento opcional ao agente-produtor.

Passemos, neste momento, para a descrição dos elementos constituintes, o plano global da subseção de **Metodologia** integrada à seção de *Desenvolvimento*. E, como tal, apresentaremos considerando a análise dos *artigos de divulgação científica* como também do *relatório de observação*. Assim, com relação ao plano geral da subseção, o mais frequente e completo, a depender do tipo de pesquisa (documental, aplicada ou bibliográfica. Esta última não reconhecida no nosso *corpus*), bem como da *base de orientação* para a infraestrutura, a exemplo do artigo de divulgação científica cuja estrutura define a metodologia correlacionada à análise, é constituída de partes que podem aparecer com maior ou menor frequência a depender do tipo de pesquisa, bem como de determinada concepção de ciência (e acrescentaríamos da área específica do conhecimento – nosso *corpus* reflete os princípios da LA –, assim, à medida que formos apresentando, levantaremos algumas hipóteses. Seguimos, então, indicando as respectivas partes:

a) **classificação quanto à natureza e ao tipo de estudo:**

Exemplo 9

“este trabalho consiste em um estudo de campo, de caráter quanti-qualitativo” (trecho da seção de metodologia do relatório de observação de Aline, 2021, grifo nosso);

De acordo com o excerto, é possível afirmar que a nominalização quanto à natureza do estudo parece estar naturalizada, no entanto, a justificativa que leva a assumir tal característica

nem sempre é abordada. É a partir da inferência baseada na descrição do método do estudo, que somos levados a perceber princípios de natureza qualitativa, contudo, o caráter “quanti”, ao que os dados indicam, faz referência ao teor quantitativo dos itens no questionário, pois não há menção a aspectos estatísticos que orientem tal natureza de investigação. O mesmo aspecto de nomear também está presente quanto ao tipo do estudo, entretanto, pouco é esclarecido, além de na seção está indicado que o *corpus* trata-se de textos empíricos. Não estamos, neste momento, tecendo crítica quanto ao gerenciamento da escrita da seção, pois é afirmativo que a menção atende a partes do plano geral, o que estamos levantando enquanto reflexão é a aporte teórico que permita basear o procedimento adotado, tendo em vista que é o esperado, se considerarmos a funcionalidade da subseção. Os dados também indicam ausente à nominalização em um dos artigos de divulgação científica, apesar de pela exposição das informações podermos inferir que se trata de uma pesquisa de natureza qualitativa, em virtude de como os dados são tratados e do tipo documental, uma vez que, em relação aos dados dos artigos de divulgação científica, a participação de sujeito restringe a respostas dadas a questionário como insumo para melhor compreender a configuração linguística do objeto de investigação.

Na mesma subseção, em relação ao relatório de observação, o agente produtor revela que se trata de um estudo de campo e esclarece tal afirmação à medida que expõe espaço-temporal, o que nos remete, mais uma vez, aos parâmetros que envolveram o gerenciamento da escrita do exemplar: trata-se de uma etapa, inicialmente, de observação previamente sugerido pelo componente curricular.

b) **descrição do procedimento** e/ou etapa de coleta e/ou geração de dados sempre relacionados às questões de pesquisa e aos objetivos propostos:

Exemplo 10

“No período de [...] que, compreende a primeira etapa da pesquisa, visamos às (re)leituras do corpus e discussões em grupo, Reunimo-nos semanalmente com a orientadora para um maior direcionamento, esclarecimentos de dúvidas e, ainda, levantamento de questões do projeto como da pesquisa em um todo. [...] Participamos também dos encontros quinzenais do Grupo de Estudos [...], pois, consideramos mais uma oportunidade de ampliar os conhecimentos, principalmente, nas bases teórico-metodológicas do Interacionismo Sociodiscursivo, no qual o grupo ancora suas pesquisas, como também, no que diz respeito ao nosso letramento acadêmico, ao observar as apresentações das respectivas pesquisas, em andamento, dos doutorandos e mestrandos que compõem o citado grupo.” (trecho da seção de metodologia de artigo de divulgação científica de Bruno, 2021, grifo nosso).

Conforme podemos perceber nos trechos, a referida parte apresenta mais informatividade, pois os agentes agenciam de modo que informações acerca do procedimento, de etapas executadas, em períodos determinados, são exploradas com mais detalhe. Além disso, reconhecemos linearidade no percurso do estudo, o agente mobiliza capacidades discursivas que propõe “ver” o que é mais interessante de ser exposto. Naturalmente, em virtude das particularidades do agente, há nível de informatividade, ora mais sucinto ora mais detalhado, a exemplo do trecho da seção de metodologia de artigo de divulgação no qual o agente destaca, inclusive, as participações comuns ao projeto de vinculação. Isto é, inclui à subseção informações que certamente estariam no relatório de atividade e, que, por questões voltadas à dimensão da estrutura, poderiam, também, ser descartadas.

- c) **caracterização e/ou amostragem** dos participantes e ambiente natural da pesquisa, a depender da sua natureza:

Exemplo 11

“colaboração efetiva de apenas 20 participantes e do respectivo professor da turma” [...] “professor em início de carreira”, “turma de 3º ano do EM (turno vespertino), “Escola Estadual [...], Centro, João Pessoa” (trecho da seção de metodologia do relatório de observação de Aline, 2021, grifo nosso);

O método científico valida a ciência em qualquer área do conhecimento, logo, caracterizar participantes, quando o tipo de pesquisa permite, é ideal para que se entenda a análise e tratamento dos dados. Então, esta parte constituinte do plano global revela-se

bastante necessária para entendimento e rigor acadêmico, porque expõe ao destinatário o que possivelmente ele não sabia, caso não tenha acompanhado o percurso do estudo. Acrescentamos que a partir do exemplo, reconhecemos fragmentos de narração como tipo de discurso. Assim, podemos perceber que a caracterização quanto ao perfil dos participantes ou a natureza do objeto empírico de análise refletem em uma maior confiabilidade acerca dos dados do estudo, bem como demonstra cuidado no gerenciamento das escolhas, sobre o que revelar ou não ao destinatário.

d) **indicação e esclarecimento dos instrumentos** ou técnicas utilizados para coleta e/ou construção dos dados, considerando a apresentação, a depender do tipo, (no elemento pós-textual):

Exemplo 12

“O questionário é composto por duas partes: a primeira diz respeito à formação acadêmica e campo de atuação de cada entrevistado; e a segunda é relacionada às concepções epistemológicas e parâmetros de produção de texto na área – apêndice indicado” (trecho da seção de metodologia de artigo de divulgação científica de Carla, 2021, grifo nosso);

A referida parte do plano global está em perfeita associação a anteriormente discutida, uma agrega informação a outra, pois não basta caracterizar os participantes ou o objeto, faz-se necessário, ainda, indicar os instrumentos ou técnicas utilizadas, inclusive, tal parte permite inferir a natureza e o tipo de pesquisa. Acreditamos que indicar, mas não só, como também esclarecer, dar detalhes, gerenciar de modo claro o recurso utilizado para coleta ou geração de dados, confere também ao exposto validade, aceitabilidade e credibilidade ao que é analisado. Damos destaque também aos elementos pós-textuais que estão ligados a esta parte, pois ao servir de instrumento, evidenciá-lo, propõe ao destinatário possibilidades de ressignificar o instrumento para pesquisas futuras.

e) **sistematização e caracterização do corpus**:

Exemplo 13

“buscamos descrever e identificar os elementos constitutivos do gênero artigo científico nos periódicos da área das engenharias; categorizar os níveis da arquitetura textual; identificar e classificar as marcas enunciativas presentes nos textos, relacionando assim, aos mundos formais, atrelando-as às diferentes reconfigurações do conhecimento científico.” (trecho da seção de metodologia de artigo de divulgação científica de Bruno, 2021, grifo nosso).

O gerenciamento da escrita desta parte só pode ser possível quando, de fato, o agente domina o arcabouço teórico-metodológico, visto que sistematizar envolve etapas que, por sua vez, fundamentam-se nas especificidades da área de conhecimento. Inclusive, quando clara, permite responder à questão de pesquisa, bem como executar os objetivos traçados. Contudo, de acordo com os dados, parece que tal etapa não cumpre o seu papel fundamental, visto que falta informação, “agrupadas no *Microsoft Word*”, “analisadas à luz de uma perspectiva sociointeracionista”, mas como tais informações são realizadas. Não se trata de questionar o método utilizado, porém, o texto acadêmico, em especial, precisa ser autônomo na medida em que o leitor em potencial possa compreendê-lo sem que o autor esteja ao lado esclarecendo cada escolha.

Passemos, neste momento, para a descrição dos elementos constituintes, do plano global, da **Fundamentação teórica**, integrada à seção de *Desenvolvimento*. E, como tal, apresentaremos esta parte considerando a análise dos *artigos de divulgação científica* e do *relatório de observação*. Desse modo, a etapa referente à **Fundamentação teórica**, ou também conhecida como **Revisão da literatura**, implica evidenciar a definição de conteúdos específicos de cada área de saber, a fim de caracterizar e/ou analisar determinado fenômeno. Não por acaso, é comum que nesta etapa filiações teóricas de interesse do pesquisador apresentem destaques, seja através dos conceitos consagrados, das categorias previamente definidas, de modelos de análise validados seja ainda através da interlocução com outros pesquisadores. É também neste momento que o agente deve demonstrar conhecimento sobre estudos já datados, mas também de pesquisas atuais indicando novos olhares a fenômenos investigados. Contudo, o conhecimento demonstrado também precisa ser nivelado, caso contrário, corre o risco de na etapa haver, apenas, reprodução de ideias já evidenciadas em outras pesquisas, agregando pouco rigor científico, não por acaso, o agente precisa saber agenciar o que pode ser visto como contemporâneo ou clássico, como, em adição, posicionar-se ao seguir a tradição ou romper, questionar, refletir.

Diante dessas informações, justificamos que, na análise da **Fundamentação Teórica**, recorte de dados de nossa investigação, orientamo-nos, com relação ao plano global, no que detectávamos como mais recorrente, contudo, antecipamos que as partes referidas não seguem, de modo rígido, a sequência exposta. Há fatores, como já evidenciados, que contribuem para o formato da infraestrutura. Vejamos as seguintes partes:

a) **contextualização do objeto de estudo e/ou análise:**

Exemplo 14

Segundo Bronckart (1999), a organização de um texto se dá a partir de três camadas superpostas: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Essa sobreposição constitui uma hierarquia de organização textual (trecho da seção de fundamentação teórica de artigo de divulgação científica de Carla, 2021, grifo nosso).

De acordo com o excerto, notamos que a contextualização do objeto da investigação é abordada, contudo, o modo como é o gerenciamento é realizado diferencia, se considerarmos que no trecho, identificamos uma espécie de apresentação da situação. Há uma linearidade nas informações que nos leva a entender que a exposição vai do macro ao micro, pois inicialmente é apresentado o nicho da investigação, logo após é indicado um acervo de textos mobilizados no domínio referenciado, a partir da exemplificação, para, somente, depois da generalidade, especificar a escolha do objeto que será analisado na seção. Convém destacar que, além da indicação do objeto, o agente expõe nova informação que recupera o tópico do parágrafo, direcionando para a especificidade: mobilização de um gênero acadêmico, neste caso “o artigo científico”, em nível de graduação. A princípio, não há argumento de autoridade que fortaleça tal afirmação, o que poderia descredibilizar a apresentação do objeto, no entanto, ainda no mesmo parágrafo, precisamente ao final, o agente fundamenta a sua afirmação: “Segundo Bronckart (1999, p. 72), no quadro de cada comunidade verbal, foram elaborados diferentes “modos de dizer”. Naturalmente que a citação não ilustra toda a afirmação exposta, entretanto, esta contribui para demarcar o aspecto distinto da escrita, objeto iniciado pelo agente. Reconhecemos que o gerenciamento realizado pelo agente exige maturidade, tendo em vista que a teoria vem como suporte ao que é apresentado, valorizando o texto e, possivelmente, estimulando a leitura pelo destinatário, uma vez que inferências podem ser realizadas, a depender do nível de familiaridade deste com o conteúdo temático.

Além desta possibilidade de organizar o conteúdo global, reconhecemos, a partir dos dados, uma segunda possibilidade: quando o argumento de autoridade antecede o posicionamento do agente-produtor. Não estamos, neste momento, presumindo qual a melhor estrutura, visto que o gerenciamento implica conhecimentos com base em leitura de textos da área, prática de escrita ou aspectos subjetivos, de modo, que há modos para contextualização do tema. Por exemplo, na contextualização do objeto de estudo identificada no relatório, podemos inferir que o argumento de autoridade legitima o posicionamento do agente produtor, pois, ao fazermos menção a parte de introdução do mesmo exemplar, foi-nos apresentado o interesse na investigação do modo como a leitura tem sido realizada na educação básica. Logo, buscar ratificar a percepção do agente por meio de pesquisador na área, é também mais uma forma que permite organizar o conteúdo temático. O foco no trecho não se destina apenas ao que é exposto pela teoria e, sim, como é exposto: “causas para o problema [...] obsessão pelo ensino de gramática nomenclatural e descontextualizada”. Tal afirmação, grave, impacta e já evidencia a circunstância real de um modelo de ensino, recente, mas com práticas tradicionais, inferências essas que podemos desenvolvê-las em uma leitura inicial da contextualização. Com isso, justificamos que até o recorte do que pode vir como argumento de autoridade implica o agenciamento de um agente engajamento com a natureza do texto, pois não basta expor uma constatação, deve-se considerar a gravidade e o impacto que esta pode assumir nesta etapa do relatório de observação. Além do mais, o agente permite levantar hipóteses sobre questões sociais que se associam ao perfil de leitor, a quem é dado o direito e a quem é negado, ou a quem é subjugado e negado o direito de desenvolver a habilidade acerca do objeto de discussão contextualizado. E mais uma vez, o agente produtor atribui tais constatações à pesquisadora, reforçando o rigor acadêmico de contextualização do objeto a ser discutido e analisado na fundamentação teórica.

Conforme temos defendido, a organização do plano global decorre de parâmetros que estão relacionados, por exemplo, ao tipo de pesquisa realizada, pois como temos visto, a caracterização do plano tem início, neste caso, usando o artigo de divulgação científica, desde os elementos pré-textuais, vamos citar o **resumo**, até as **Considerações finais**. Logo, ao temos analisado, se na parte inicial já é predefinida o objeto ou tema a ser discutido, é natural que este, a cada estrutura, apresente forma mais clara. É o que queremos destacar no trecho no qual o agente faz a opção de contextualizar o objeto exclusivamente a partir da conceituação, trata-se de uma proposição coerente, posto que se o interesse, indicado em parte do gênero anterior, é na análise da produção textual, utilizar como embasamento teórico uma perspectiva reconhecida nos estudos linguísticos e bastante aplicada em diversas pesquisas com o mesmo

foco. Não por acaso, além da conceituação, o agente procura traduzir por meio de uma figura que reflete a ideia de sobreposição, em que a base é a reconhecida como *infraestrutura*; a intermediária é o já mencionado *mecanismo de textualização*; e superfície que constitui “as três camadas” é reconhecida como *mecanismo enunciativo*.

Desse modo, temos, neste momento, uma preferência de um plano geral que se organize, também, a partir de imagens, figurações, ilustrações etc. Concordamos com a afirmação de que a escolha também está condicionada à adoção do gênero ou até mesmo ao tipo de conteúdo temático, porém, quando consideramos a possibilidade de poder traduzir por meio multimodal determinado elementos, caracteriza outras formas de organização.

Além deste aspecto, como temos defendido, é na seção da **Fundamentação Teórica**, com relação ao plano geral, que se propõe a discussão ancorada em postulados teórico-metodológicos estabelecendo harmonia com o objeto de investigação, pois como bem esclarecido nos Estudos Linguísticos saussurianos, o objeto é criado pelo ponto de vista. Prova disso é que, neste aspecto, identificamos nos dados, objetos de análise/estudo com indicação de citações, sejam diretas, sejam indiretas, como exemplificamos, a seguir:

- b) **ancoragem teórico-metodológica** associada ao objeto de análise/estudo, a partir da aplicação de conceitos centrais para discussão:

Exemplo 15

No entendimento de Koch e Elias (2006), o leitor enquanto construtor de sentido deve utilizar uma série de estratégias, a saber: a seleção, a antecipação, a inferência e a verificação [...] (trecho da seção de fundamentação teórica de relatório de observação de Aline, 2021, grifo nosso);

Com isso, podemos afirmar é por meio da ancoragem teórico-metodológica clara e associada ao objeto, quando bem articulada, a exemplo dos excertos referidos, evita imprecisões ou até mesmo a prática de plágio, ato combatido no ambiente acadêmico. Ora o agente interpreta o discurso teórico ao utilizá-lo a partir do gerenciamento, como por exemplo “no entendimento de”, o que inferimos haver uma interpretação na ancoragem, já que a partir da expressão, fica claro que a afirmação é de total responsabilidade do pesquisador, além de o agente caracterizar o trecho como uma “compreensão” das pesquisadoras. Em outro trecho, por meio de uma ancoragem direta, ao indicar com precisão, sem qualquer alteração, a definição dos autores: “De acordo com Lakatos e Marconi (2001, p. 84), os artigos são [...]”, sugerindo o interesse em se respaldar em representantes de uma área específica do

conhecimento. Contudo, não há limites para o modo como a ancoragem é gerenciada, posto que é possível, conforme vimos, ser mais objetivo, como também, a depender do teor da caracterização atribuída ao objeto de estudo, estabelecer uma ancoragem de natureza mais expositiva, visto no excerto extraído do artigo de divulgação científica, ao destacar o posicionamento do teórico, para sustentar a afirmação proposta anterior à ancoragem: “[...] sobre esse mecanismo de organização textual [mecanismo enunciativo], o autor destaca:” (trecho da seção de fundamentação teórica de artigo de divulgação científica, 2021, grifos nossos), e logo após, o agente ancora no trecho “[...] (BRONCKART, 1999, p. 319)”.

- c) **constatação e/ou resultados de pesquisas** prévias para melhor caracterizar o objeto de estudo/análise (ou ainda, por acreditarmos estar associada), **referenciação a teóricos ou a comentadores** e/ou interlocutores de aparato teórico:

Exemplo 16

Com o advento da “Era da ciência” no século XXI, conforme Leitão e Pereira (2014) destacam, é exigido, nas diferentes esferas do conhecimento, o letramento científico. As autoras esclarecem: “Dentre os gêneros textuais mais recorrentes no processo de apropriação dessas práticas, encontra-se o artigo científico” (LEITÃO; PEREIRA, 2014, p. 17). (trecho da seção de fundamentação teórica de artigo de divulgação científica de Carla, 2021, grifos nossos);

Entendemos, de acordo com o excerto, que o objeto de análise e/ou estudo central na seção é também caracterizado a partir do diálogo com outras perspectivas, ou, acreditamos no caráter polifônico de que são vozes gerenciadas pelo agente produtor que permitem melhor percepção. Prova disso é que no primeiro excerto, o agente demarca que pesquisa, hipoteticamente, mais recente, a julgar pela demarcação temporal, indica um novo “olhar” sobre o objeto de investigação, como referenciado, o artigo científico. Desse modo, podemos inferir que a introdução de um discurso de caráter mais contemporâneo e que problematiza o fenômeno, ao determiná-lo na “Era da ciência” no século XXI, demonstra revisão da literatura que fundamenta a análise realizada, sobretudo, em uma pesquisa que toma o texto como objeto de análise, conforme reconhecemos na parte referente à introdução deste estudo. Destacamos, ainda, que não basta a constatação e/ou resultados de pesquisas prévias, mas também a referência a estudos que explorem diversas ou específicas áreas, a exemplo do segundo excerto, quando o agente assertivamente destaca a presença de um mesmo elemento nos campos sociais e exemplifica com base em estudo já desenvolvido que comprova tal

propositura. Logo, percebemos que as generalizações também se fazem presentes quando o propósito é analisar o objeto de estudo, pois, é nesse sentido que o agente demonstra ter entendimento da área do conhecimento, a ponto de exemplificar, partindo do amplo ao específico, do geral ao particular.

Ainda nessa perspectiva, reconhecemos o embasamento em resultados de pesquisas como procedimento para robustecer a Fundamentação, pois, é a partir desta relação que a seção apresenta, também, uma configuração prática do estudo, inclusive, permite ao agente manter a tradição e/ou refutá-la. É nesse sentido que o *saber dizer* é caracterizado na seção, posto que a menção ao registro de pesquisa prévia ativa no agente, possivelmente, uma percepção fundamentada do objeto de estudo.

Se em **Fundamentação Teórica**, parte constituinte da seção de *Desenvolvimento* dos artigos de divulgação científica e do relatório de observação, há igualmente a possibilidade de o agente gerenciar partes que possam tanto reproduzir discursos ancorados em determinadas áreas do conhecimento, bem como expandir a partir do momento em que propõe diálogos entre pesquisadores sobre perspectivas do objeto de investigação, é em **Análise** ou também vista como **Discussão de Resultado**, que os conceitos apresentados (e, quando possível, discutidos) são aplicados para interpretação do objeto. É nesse elemento também que as categorias, previamente expostas na **Introdução** e/ou na **Metodologia**, de acordo com a constituição do plano global dos exemplares de gêneros referidos, são retomadas, sob comentários avaliativos e exemplificadas para validação científica. Para tanto, destacamos as partes constituintes do plano global.

a) **declaração das categorias ou delimitação de unidades de análise:**

Exemplo 17

A presente pesquisa analisou o posicionamento enunciativo dos alunos e do professor de língua portuguesa no que diz respeito à leitura. De início, analisaremos as respostas dos alunos e depois confrontaremos com as respostas do professor (trecho da seção de Análise ou Discussão de resultado de relatório de observação de Aline, 2021, grifo nosso).

Com base no trecho, é possível afirmar que o agente produtor busca indicar ao destinatário a categoria de análise que, por sinal, já havia sido apresentada na seção de *Introdução* de cada texto sob análise. Logo, identificamos a retomada de informações de modo que mantenha claro o percurso do estudo, isso porque nos excertos, é possível

identificar marcas linguísticas que caracterizem as próximas ações na seção em destaque, isto é, além de declaração das categorias ou delimitação de unidades de análise, o agente expõe o procedimento adotado para o tratamento com o objeto, ora enumerando ora demarcando a sequência recorrida. Tal gerenciamento torna-se importante tanto para o autor, pois possibilita organizar processualmente a análise, quanto para o leitor, que tem a seu dispor um roteiro, um plano parcial, especificamente desta parte.

Além desta constatação, consideramos igualmente a pessoa do discurso adotada para estabelecer a relação do agente com o destinatário, por exemplo, no *relatório de observação*, o agente usa a 3ª pessoa do singular, mantendo distanciamento da produção, “a presente pesquisa”. A esse respeito, acrescentamos que o mesmo gerenciamento é apresentado tanto no resumo, pré-textual, quanto na seção de *Introdução*, elemento textual, do *relatório de observação*. Levantamos a hipótese de que é em *Resultados e Discussão* que o agente aparece sob relação de autonomia, mantendo correlação de ruptura com a ação de linguagem. Contudo, especificamente, no período seguinte, há modificação na construção linguística e o agente produtor faz uso da 1ª pessoa do plural, “analisaremos” e “confrontaremos”, a partir de marcadores sequenciais, “de início” e “depois”. Ainda no mesmo aspecto, o agente demonstra oscilar quanto à organização temporal, ora, quando em relação de autonomia, usa o pretérito, “analisou”, ora, quando em relação de implicação, futuro do presente, “analisaremos”.

Curiosamente, na mesma seção, o agente mantém uma relação de disjunção, pois, quanto ao conteúdo temático apresentado, o caracteriza a partir de fatos do passado, certamente por ter observado e aplicado o questionário ao professor e alunos no momento previsto pelo componente curricular. Assim, o discurso, na seção, é da ordem do narrar, inclusive, por se tratar de uma relação de disjunção, o agente estabelece ancoragem em recursos como “agora”, em “o foco agora se destina às respostas do Professor de Língua Portuguesa. Ele possui Licenciatura [...]. Há um ano ele leciona a disciplina de Português [...] No momento da minha visita [...] Ele estava lendo um artigo” (trecho da seção de Análise ou Discussão de resultado de relatório de observação de Aline, 2021, grifo nosso).

Esse gerenciamento da escrita não ocorre nos dois *artigos de divulgação científica*, pois, é recorrente o uso da 1ª pessoa do plural no futuro do presente, em “iniciaremos”, “apresentaremos”, “discutiremos”, “seguiremos” ou pronome da 1ª pessoa do plural, em “nossa”, “nosso”. Podemos notar uma relação direta com o destinatário, logo, um discurso da ordem do expor. A delimitação da categoria também foi apresentada no resumo e na *Introdução*, o que, mais uma vez, afirmamos haver relação direta entre as seções, uma

organização que reflete o conteúdo temático, isto é, a estrutura em que o texto é apresentado, o que orienta o destinatário a leitura e resgate das informações centrais.

Vejamos, a seguir, a infraestrutura geral dos textos de natureza argumentativa.

4.3.2 Textos de natureza argumentativa

Nesta subseção, daremos destaque às produções da resenha, de modo geral, e à produção da mini-monografia, de modo específico, contemplaremos a seção de *justificativa das escolhas*. Estamos evidenciando o que configura como predominantemente argumentativo nos textos, desse modo, em relação ao seu plano global, baseado na análise da organização do conteúdo temático, isto é, na estrutura em que o exemplar é apresentado, ponderamos nos recursos linguístico-discursivos que se mostraram mais recorrentes nas quatro produções analisadas, a exemplo, dos mecanismos de redução de informação do texto base, visto que por terem sido produzidas em áreas distintas do Curso de Letras: Linguística e Literatura, diferenciaram quanto à obra resenha e ao atendimento às necessidades de cada finalidade da atividade de linguagem. Nesse sentido, a adaptação do modelo de gênero foi realizada com base nas habilidades adquiridas a partir das experiências com a escrita de texto de cada agente-produtor. Estamos afirmando que contemplamos na nossa análise apenas o que foi visto como recorrente em ambas as produções, associando o plano geral do texto, bem como os tipos de discursos e as sequências textuais presentes, pois, conforme temos exposto, nosso interesse é identificar o que configura o nível da gestão textual da ação de linguagem.

Com base nos dados, o tipo de discurso produzido é predominantemente misto, posto que há unidades de pronomes de primeira pessoa, quando remete ao autor do texto base, presença de organizadores lógico-argumentativos, retomadas anafóricas sob forma de referência sobre capítulos ou divisão do texto base. A respeito do paradigma dos tempos verbais, identificamos a combinação de formas de presente e do futuro, bem como uma dupla restrição a respeito do agente-produtor, pois há trechos nos quais identificamos a apresentação de informações que são verdades autônomas nas coordenadas de um mundo teórico (BRONCKART, 2012), contudo, podemos perceber, também, referência a destinatários, com presença de discursos monológicos. Para melhor entendimento, a seguir, destacamos partes das redações, quais são:

- a) **contextualização do tema e/ou do autor e/ou da obra:** o gerenciamento é diversificado, ora o enfoque, já nos primeiros parágrafos, estava relacionado ao tema abordado, antecipando ao possível leitor sobre foco da obra; ora estava caracterizando informações de

natureza profissional do autor; ora apresentando informações que destacassem o atributo da obra, isto é, na avaliação atribuída à obra. Vejamos o exemplo:

Exemplo 18

*“Simas e Pereira são professoras da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), respectivamente. Ambas desenvolvem pesquisas na área de Linguística Aplicada e possuem artigos e livros publicados em periódicos nacionais. Além disso, Simas é uma das organizadoras do livro *Lendas e Causos do Povo Potiguara* (2009) e Pereira é autora do livro *Nas Trilhas do ISD: Práticas de Ensino-Aprendizagem da Escrita* (2012) [...] Simas e Pereiras são autoras do livro *Letramento Indígena Potiguara*. (trecho da resenha de Fábila, 2021, grifo nosso)*

Identificamos no exemplo que o agente-produtor opera a contextualização com base em informações gerais sobre os autores que permitem situar a área da obra, bem como as possíveis relações atribuídas aos autores do texto resenhado. Conforme afirmamos, nesta parte, há uma possibilidade de o agente-produtor contextualizar a obra resenha a partir de elementos distintos, com base na interpretação desenvolvida sobre a obra, por esse motivo, buscamos analisar um trecho que ilustrasse habilidades necessárias para o gerenciamento da introdução do texto pertencente ao gênero resenha. Nesse sentido, apresentadas as informações sobre os autores, o agente-produtor introduz efetivamente o texto resenhado, dessa forma, permite ao destinatário ter informações pautadas tanto em quem escreve quanto o que é escrito. Tal gerenciamento demonstra atenção ao destinatário e mobilização de operações de descrição, isto é, produção de proporções que enumerem características do objeto descrito (JORBA, 2000). A seguir, indicamos a mobilização desta mesma operação.

b) descrição global da estrutura da obra e/ou indicando o tema de cada capítulo/parte:

Exemplo 19

“o livro de Pallottini possui quarenta e sete páginas, organizadas em capítulos curtos com ilustrações nas beiras das páginas e, às vezes, em algumas páginas inteiras”; O livro [...] é dividido em duas partes” (trecho da resenha de Edu, 2021, grifo nosso)

Conforme podemos observar no exemplo, o agente-produtor, por meio de uma sequência descritiva, apresenta elementos específicos da obra, tais como o número de páginas, bem como a sua organização em “capítulos”. Tais elementos se combinam, pois, seguem uma ordem linear de acordo com a descrição, classificado pelo ISD como fase de aspectualização,

visto que a constituição da obra é descrita em partes e atribuída a determinadas propriedades. Logo, as informações sobre a obra resenhada serão descritas seguindo a lógica indicada no segmento em relevo para que o destinatário tome conhecimento do conteúdo temático sobre um texto que não tenha sido lido, ou melhor, tome conhecimento a partir da ótica do agente-produtor, pois é este que opera e decide o que deve ou não ser descrito para o leitor, seguindo a ocorrência em que aparece no texto base. Apesar de não termos tido acesso a esse texto, estamos considerando que os organizadores textuais – discutidos na subseção seguinte – indicam tal linearidade ou percurso apresentado na obra. Esse gerenciamento é realizado por meio de frases passivas e anáforas pronominais o que permite que o texto estabeleça uma progressão temática, por frases declarativas, ou, segundo o ISD, expostos já que os fatos são apresentados como sendo acessíveis no mundo ordinário do agente-produtor, interpretados com base em critérios de validade.

Nesse sentido, a fim de manter a continuidade temática, o agente-produtor se utiliza de múltiplos organizadores textuais com valor lógico-argumentativo, conforme podemos visualizar a seguir.

c) relação do texto resenha com outras produções e/ou temas e/ou autores:

Exemplo 20

“Isso porque, ao tocar explicitamente na questão racial (como muitos livros dos anos 70 e 80 fizeram, como bem notou Maria Zaira Turchi, no artigo "Tendências Atuais da Literatura Infantil Brasileira" [2008]), ela se perde e parece não notar que, mesmo que defenda igualdade racial explicitamente e vocifere contra o preconceito, ela acaba reforçando estereótipos e caricaturando o negro.” (trecho da resenha de Edu, 2021, grifo nosso)

Com base no exemplo, podemos observar o modo de gerenciamento com o qual o agente-produtor se utiliza para estabelecer diálogo da obra resenhada com outras vozes que abordam o mesmo conteúdo, ou, como no exemplo, um subtema observado. Tal gerenciamento opera por meio de fase de sequência argumentativa, pois, a fim de o autor defender a sua tese, “vocifere contra o preconceito”, o agente introduz dados novos para assegurar, tomando como verdade a sua ideia mediante interpretação da obra lida e resenhada. Por esse motivo, em se tratando de um texto de natureza argumentativa, a interpretação é essencial para que a tese defendida faça sentido para o destinatário, inclusive a própria relação com outras produções e/ou temas. Vimos esse procedimento na seção anterior, quando, em

sessão reflexiva, é indicado que houve busca e leitura de textos sobre o conteúdo temático da obra a ser resenhada, visto que não basta introduzir outras vozes, é esperado que a menção seja pertinente e produtiva de modo a convencer o destinatário.

De acordo com Bronckart (2012), o protótipo da sequência argumentativa apresenta-se por meio de quatro fases: premissa, neste caso quando o agente indica reforço de estereótipo do negro; argumentos, por meio de posicionamentos de autores que discutem sobre a premissa indicada. Acrescentamos, ainda, que a introdução de outras vozes é apresentada de modo conciso, porém válidas à afirmação posta, já que por se tratar de um texto de natureza argumentativa, é esperado que na resenha conste do ponto de vista do agente produtor sobre a obra resenhada, logo, justificar uma premissa a partir de argumento de autoridade ilustra ao destinatário tal imagem, ou seja, legitima o exposto e, possivelmente, induz o leitor à mesma leitura que a do agente-produtor. Percebemos tal habilidade na mini-monografia, em especial, na seção intitulada “justificativa das escolhas”. O agente-produtor, no intuito de convencer o leitor/destinatário, neste caso o professor formador, em especial, utiliza-se da habilidade de justificar, conforme discute Jorbas (2000), isto é, de produzir razões que permitam maior esclarecimento e modificação de valor epistêmico. Assim, ao escolher a obra a ser analisada, bem como a categoria, na mini-monografia, o agente justifica que se trata de “o único conto da obra que trata de escravidão”, como podemos observar a seguir:

- A obra *Pai Contra Mãe* foi selecionada para ser analisada nesta monografia, por diversos motivos, dentre eles, por ser o único conto da obra que trata da escravidão, que faz uma dura crítica à sociedade da época, a crueldade humana, exploração dos escravos e a falta de sensibilidade das pessoas. [...] A escravidão foi escolhida como categoria pelo fato do narrador nos mostrar, sem cerimônias e com naturalidade, a realidade de como foi esse período, sendo muitas vezes cruel com suas descrições, utilizando também a ironia (trecho da seção de justificativa das escolhas de Helena, 2021, grifo nosso)

No trecho, podemos perceber que, embora o agente-produtor indique que a seleção foi com base em “diversos motivos”, é apresentado apenas um: “o único conto”, o que nos levar a inferir que, por se tratar de um texto que tenha sido escrito como pretexto para se trabalhar com categorias específicas dos estudos literários, comum à ementa do componente em que a produção foi encaminhada – já apresentada em seção anterior –, supostamente o propósito de se trabalhar com habilidades do tipo justificativas não tenha sido o interesse ou fator destacado, visto que justificar é produzir razões, por meio de relações, avaliações entre outras operações. No trecho em relevo, não podemos afirmar que tais justificativas corroborem a

escolha do conto, apesar de ter sido o propósito. O agente-produtor da mini-monografia acrescenta ainda na seção a escolha da categoria: o fato de o narrador apresentar a realidade da escravidão. Não se há trechos ou indicações que contribuam para a validade da justificativa, além do que o produtor informa a partir de avaliações, *sem cerimônia e com naturalidade*. Convém sublinhar que não estamos questionando a qualidade da justificativa, mas sim analisando o modo de planificação, por exemplo, fragmentos de narração, os fatos ficcionais relativos ao material de análise (o conto) que são narrados como passados e a utilização de pronomes e verbos na terceira pessoa, expressivamente em voz passiva analítica – retomaremos na subseção seguinte.

Vejamos, então, como a habilidade de justificar por meio da avaliação global é gerenciada na resenha.

d) **avaliação global ou de aspectos da obra:**

Exemplo 21

“Aliás, todo o projeto gráfico não parece ser dos melhores; há, sim cuidado no que se refere à diagramação e as ilustrações, mas todo o resto (e aqui incluo desde a qualidade do papel, o texto da orelha do livro e as informações adicionais sobre a autora) é, no máximo dos máximos, “funcional” (trecho da resenha de Edu, 2021, grifo nosso)

Com base no exemplo, notamos que a avaliação do agente-produtor contempla, em especial, mas não somente, o aspecto estético da obra. Tal gerenciamento mobiliza operações que caracterizem sequências argumentativas, pois não basta indicar o elemento, é importante que seja analisado e esclarecido para o leitor de modo que este possa vislumbrar um material a que não se teve acesso. O agente estabelece como premissa que o projeto gráfico da obra é *funcional* e para sustentar a afirmação apresenta elementos, *qualidade do papel, o texto da orelha do livro e as informações adicionais sobre a autora*, como argumento para orientar a sua conclusão, apesar de haver uma restrição em relação à orientação argumentativa, ao destacar que na obra se percebe zelo na diagramação e ilustrações. Evidenciamos, com isso, competência linguageira, pois, identificamos planificação global do texto que engendra o conteúdo temático, bem como o seu posicionamento acerca do material lido e resenhado. Ainda que não seja possível apresentar o texto na íntegra, em virtude do objetivo da pesquisa, o que nos leva a destacar um ponto em especial avaliado pelo agente-produtor, destacamos que este não é o único aspecto avaliado, há, ainda, a linguagem característica da obra resenha,

os temas abordados bem como a própria abordagem da autora. Assim, é com base na perspectiva do agente-produtor, a partir de segmentos sequenciais organizados, a exemplo da descrição, justificativa e argumentação, que somos apresentados à obra e, mesmo que na conclusão desta resenha haja a presença da indicação da obra, antecipadamente o agente já vai direcionando o destinatário para uma posição.

A capacidade discursiva, que opera com base no gerenciamento da infraestrutura, é acionada de modo que o agente-produtor, mediante representações sobre características do gênero adotado para a atividade de ação de linguagem, possa planificar a linguagem no interior do texto pertencente ao gênero em relevo. É nesse contexto que destacamos a transformação dos parâmetros da ação de linguagem situada em representações internas reguladoras da atividade global de linguagem (MATENCIO, 2007).

Posto isso, direcionamos para a última parte que constitui o texto de natureza argumentativa referido que, embora presente, entendemos que é possível ao agente-produtor possibilitar ao leitor determinadas inferências a partir de como o texto é planificado: se o material é indicado ou se não é. Além disso, destacamos, ainda, que nesta parte, há uma delimitação de público sugerida pelo agente-produtor. Vejamos o exemplo a seguir.

e) (não) indicação da obra, delimitação de público:

Exemplo 22

Destarte, o livro é indicado não somente para docentes que buscam compreender melhor o letramento indígena e a realidade das escolas diferenciadas, com vistas a adquirir conhecimento teórico caso necessitem ministrar aulas em escolas indígenas, mas também aos professores de modo geral, tendo em vista que a obra traz importantes considerações sobre a prática docente. (trecho da resenha de Fábria, 2021, grifo nosso).

A partir do exemplo, identificamos a presença de frases declarativas que informam os possíveis públicos-alvo da obra, tanto a docentes, de modo mais restrito, interessados na temática quando a docentes, de modo amplo, atuantes. Logo, além de o agente-produtor indicar a obra, apresenta os motivos que sustentam tal afirmação, aquisição de conhecimento teórico, se atuante em escolas indígenas, por exemplo. Trata-se, portanto, de uma análise empírica construída por meio da voz passiva, que reflete na percepção do material como instrumento de apropriação para determinado público sobre determinada situação.

Com base na análise, de modo simultâneo, além das representações construídas acerca de parâmetros físicos e sociossubjetivos, o agente produtor deve considerar o modelo de

gênero “adotado” para a atividade de linguagem. Em função das propriedades particulares da situação, espera-se do produtor uma visão antecipativa do texto, para tanto, deve ser construída uma visão global, isto é, um planejamento que atenda à finalidade de produção. Nesse sentido, analisados os elementos da infraestrutura a partir do nosso recorte do *corpus*, vejamos a seguir as representações reveladas sobre o planejamento por esses mesmos agentes em sessão reflexiva.

4.3.3 Operações discursivas: como organizar a planificação do texto?

Nesta subseção, exploramos os dados com base nos encaminhamentos acerca da caracterização de operações discursivas, nesse sentido, procuramos entender os modos de planejamento do texto escrito apreendido ou ressignificado em práticas situadas e específicas no Curso de Letras, por meio do gerenciamento da infraestrutura textual. Assim, questionados *sobre estratégias de produção textual reconhecidas e/ou identificadas em manuais de escrita, encaminhadas e/ou orientadas por professores formadores ou até mesmo reiteradas pelo próprio agente*, evidenciamos a reflexão desenvolvida por Edu, veterano:

Eu/eu sabia que não era recomendado... mesmo não sendo proibitivo, o uso da primeira pessoa do singular... eu gostava de sair para construir a diferença do que estão dizendo e do que eu estou dizendo. E aí com o tempo eu vi que tem outras formas de fazer isso aqui ((fazendo menção ao curso))... tudo bem... eu acho que isso é coisa mais:: gritante que eu consigo lembrar. Mas ainda assim... eu meio que me dobrava, mas quando era para conversar a respeito, eu perguntava... Eu fui assistir um trabalho de conclusão e eu tinha lido o material... tive a sorte de ler... E/eu perguntei para uma das professoras da banca depois e ela fez um comentário muito maravilhoso sobre e outra ocasião... veio uma professora de Pernambuco aqui apresentar um projeto dela e eu fiz a mesma pergunta para ela... Ela falou que nunca tinha parado para pensar quando escrevia... e isso... ela marcava muito o eu... que é uma coisa que é incomum, né? /.../ Sobre isso... se ela usava o/a primeira pessoa do singular... se era um movimento comum... se era consciência que ela fazia isso... Porque não é tão bem visto, né? Essas coisas... Eu tinha essas curiosidades... Aí ela falou e tal...
(Sessão reflexiva, Edu, 2021, grifo nosso).

No trecho, é possível perceber que Edu não respondeu diretamente à pergunta, o próprio recurso da sessão reflexiva estimulava o raciocínio mais “livre”, sem a necessidade de seguir um *script*, do tipo entrevista. Então, não houve nenhuma interrupção, prova clara é a extensão do turno de fala, quando questionado. Podemos inferir alguns pontos acerca da observação feita pelo agente: primeiro, o entendimento de que não se tratava de uma regra,

algo impositivo, posto que Edu havia usado os verbos “recomendar” e “proibir” antes de indicar o tópico da reflexão, *a indefinição sobre a adequação do uso da primeira pessoa do singular*. Possivelmente, há uma tendência, na cultura disciplinar ou na experiência vivenciada pelo agente, do gerenciamento da escrita que remeta a um autor-destinatário específico por meio da primeira pessoa do plural marcada através do sujeito de investigação com o sujeito da textualização. Sobre tal escolha, levantamos a hipótese de que a menção foi realizada de modo consciente, uma vez que Edu cursava o 7º período do curso e era bolsista de IC voltada, exclusivamente, para o estudo da gramática normativa. O segundo ponto a destacar estar relacionado ao perfil do acadêmico, além da suposição já considerada, pois se trata de um agente observador, uma vez que parece ser um hábito questionar ou comparar, “*eu gostava de sair para construir a diferença do que estão dizendo e do que eu estou dizendo*”. Prova disso são as decisões tomadas depois da tal reflexão: inicialmente, a partir de experiências, reconhecer outros modos de usar a pessoa do discurso e, logo após, questionar a professoras formadoras. De acordo com Edu, uma fez um excelente comentário, apesar de na ocasião não explicitar, e a outra revelou não ter refletido acerca do uso, embora contemplasse em seu discurso, fato que levou o estudante a questioná-la.

Enfatizamos, com base na reflexão, que, no curso de Letras, parece não haver há orientação clara sobre a opção do uso da primeira pessoa do singular, pelo menos, em textos a nível de graduação, supomos. De acordo com o quadro do ISD, por exemplo, há tipos de discursos que atuam como segmentos em gêneros textuais, mobilizados a partir de duas vertentes. Uma psico-cognitiva, voltada aos chamados mundos discursivos – às atitudes de locução do agente –, e outra, correspondente a “tipos linguísticos” que semiotizam a primeira, isto é, materializa a partir de unidades linguísticas, em especial, revelada pela ordem do *expor* cuja finalidade não é de relatar, mas de exhibir estados, noções ou eventos conjuntos, ou seja, acessíveis no mundo do protagonista da interação (BRONCKART, 2003).

Desse modo, apesar de Edu não ter feito menção e não ter esclarecido o motivo da pouca frequência do uso da primeira pessoa do discurso, concluiu que não havia orientação para tal, possivelmente por ter sido “ensinado” a escrever de forma que não singularize esse pronome com valor exofórico ou que não remeta ao protagonista concreto da produção. Em relação à explanação sobre os tipos de discurso para o quadro do ISD, reconhecemos, portanto, marcas do discurso interativo, posto que este se caracteriza “pela presença de nomes próprios, assim como verbos, pronomes e adjetivos de primeira pessoa e segunda pessoa do singular e do plural, que remetem diretamente aos protagonistas da interação” (BRONCKART, 1999,2012, p. 169).

Vale à pena sublinhar, a partir do comentário de Edu, a importância de reflexões destinadas à mobilização de operações que contemplem “subconjunto de unidades linguísticas específicas, que é construído com base na seleção de categorias e estruturas dentre as inúmeras disponíveis em língua” (BULEA, 2012, p. 72). Por esse motivo, deve-se reconhecer por um lado, a relação do tipo de discurso com o contexto físico de produção, isto é, implicado ou autônomo em relação a ele; por outro lado, a forma que se exhibe o conteúdo temático em relação ao tempo-espaço, isto é, de conjunção ou de disjunção. Discussões que se voltem a recursos de unidades linguísticas podem resultar em possíveis esclarecimentos, como o referido.

Diferente da realidade de Edu, que optou por mobilizar marca enunciativa, ao que nos parece, mais recorrente, por não ter dito acesso a informações mais embasadas teoricamente, feita a mesma pergunta, *sobre estratégias de produção textual reconhecidas e/ou identificadas em manuais de escrita, encaminhadas e/ou orientadas por professores formadores ou até mesmo reiteradas pelo próprio agente*, em sessão reflexiva realizada com Carla, egressa do curso, e Dani, veterana, obtivemos os seguintes registros:

A gente estava em um evento desse ((citou o nome do evento)) e ele ((referindo-se a um outro bolsista do mesmo projeto)) estava escrevendo um artigo com um colega... assim... estava no processo de escrever um artigo com um colega e a gente estava os três... Ele estava discutindo e foi mesmo na hora que eles estavam discutindo... né... e “Começar pela introdução... vamos começar pela introdução do trabalho... vamos lá” e foi mesmo na hora que ((nome da professora e orientadora do projeto)) estava lá na-na frente no microfone dizendo que nunca uma pessoa deveria começar pela introdução do trabalho... E foi mesmo na hora e eles ficaram “Não vamos começar pela introdução do trabalho... ((nome da professora e orientadora do projeto)) está dizendo que não pode” que a introdução do trabalho seria o-o fim... né? Que a gente poderia começar por qualquer outro lugar... E aí foi um confronto... né? Foi a primeira coisa... assim... que eu achei... O primeiro confronto, meu também. Que... (Sessão reflexiva, Carla, 2021, grifo nosso)

Eu acho que... Pelo fato também de desenvolver os textos em poucas páginas... Porque eles ((em relação aos professores do curso)) querem não sei quantas lauda... Porque como eu falei... ((fazendo referência ao tópico indicado anteriormente)) tem que ter aquela questão do conteúdo... de bagagem... leitura... Aí para... Peg::ar e desenvolver um tema com tantas páginas e em tantas laudas... se torna mais difícil... Porque às vezes você já começa... mas não tem que começar daquele jeito... Tipo... e comecei esse texto e... “Ah, meu Deus, mas isso aqui eu tinha que botar já no desenvolvimento”... Essa questão de como vou começar para desenvolver... Esse texto... (Sessão reflexiva, Dani, 2021, grifo nosso)

Embora os trechos sejam recortes de sessão reflexiva distinta, há elementos em comum que nos levam a analisar comparativamente. O primeiro aspecto é que ambos os agentes produtores se recordaram de práticas de linguagem situadas, posto que Carla escreveu o “artigo” em coautoria como atividade do projeto de pesquisa no qual estava vinculada; e Dani, que havia elaborado um texto em parceria, encontrava-se no início da graduação, não tinha vivenciado experiência com projetos de pesquisa, logo, sua realidade estava pautada no contexto escolar. A respeito de Carla, conforme trechos em destaque, visto que a escrita envolvia coenunciadores, é natural acordo e desacordo de modo que a atividade situada seja executada, por esse motivo o interesse, supostamente, de tomar decisões concernentes ao desenvolvimento do texto. De modo especial, o contexto estava relacionado ao planejamento, como iniciar a escrita: se pela “introdução”, seção em que se apresenta informações sobre o tema, objetivos e estrutura do texto ou se por outro elemento. Associamos essa situação aos recursos que compõem a construção composicional da interação verbal, que de acordo com o trecho, ainda não havia sido resolvido, até que, ocasionalmente, uma professora, supostamente palestrante, se considerarmos que cenário caracterizava-se por “evento”, destacou elementos da infraestrutura geral de um texto, recomendando que, em relação ao plano geral, na esquematização, não iniciasse pela introdução.

De acordo com a perspectiva sociointeracionista, a estruturação de um gênero depende das atividades humanas em que ele está associado, nesse caso, a dimensão praxiológica, o que não nos leva a questionar tal afirmação, contudo, baseado no trecho de Carla, a recomendação influenciou no processo da produção, ou na escolha do plano geral do texto. Afinal: começar ou não pela introdução? O agente produtor, sobretudo o acadêmico do curso de Letras, conforme relato de Carla, encontra-se com frequência em situação de ação de linguagem, por esse motivo, são construídas representações relacionadas a parâmetros, assim, a adaptação do modelo escolhido relaciona-se às funções das propriedades particulares (BRONCKART, 2012). Essa realidade com a qual Carla se deparou é similar à experiência de Dani, em contexto escolar, por meio do questionamento: “como iniciar?” ou “por onde começar?” ou ainda “como dizer?”, quando se envolve o gerenciamento da escrita de textos acadêmicos.

A hesitação de Dani a respeito de “desenvolver os textos” é uma realidade, aparentemente, comum na vivência acadêmica, ou em particular na cultura disciplinar, visto que Carla, mesmo tendo contato com práticas de leitura, escrita e publicação, também demonstrava insegurança. Não por acaso, Machado (2005) evidencia operações envolvidas na produção de linguagem, mas não simultâneas, como a regulação da infraestrutura geral do modelo de gênero “adotado” e a seleção e elaboração de conteúdos. Assim, apesar de haver

uma preocupação sobre adaptação e/ou planejamento do texto a ser produzido, a exemplo do trecho de Carla a respeito da identificação de estratégias utilizadas para a produção textual, o produtor deve entender o conteúdo temático, neste caso, o referente de um texto. Nas palavras de Bronckart (2012, p. 97), tal noção pode ser definida como “o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada”. Relacionamos tal compreensão, ainda na sessão realizada com Dani, quando procuramos entender de modo mais concreto o que está por trás da “questão do conteúdo” como elemento prévio para gerenciar a dimensão do que deve ser dito. Justificamos, sobre tal situação, que apesar de a sessão reflexiva propor um ambiente natural, se considerarmos a reflexão de Edu, intencionalmente retomamos um tópico. Vejamos, a seguir, o comentário de Dani, após o nosso questionamento:

Pesquisador: E-eu achei interessante essa ideia do-do conteúdo que tu falaste “Eu preciso contextualizar”, normalmente como sua contextualização aparece? A experiência num te direciona para um “não... eu já começo dessa forma” /.../ Claro que vai depender do gênero... que você bem falou... mas aquele elemento que acaba:: passando... /.../ Você disse que é/são cobradas e ao invés de dar a resposta direta... você prepara o leitor...

Dani: Nessa... Nesse/nessa última... nesse último trabalho que eu fiz de análise do livro didático... é... A menina que está fazendo comigo... ela colocou... já introduziu assim, né... “O livro...” que é um livro Positivo ((nome da editora)) né... da rede privada... O livro positivo é dividido em tanto//anto//tanto... Aí quando eu li... eu já levei um susto... Eu... como leitor::aa... já recebi aquele impacto de informação... Ao ler... eu senti isso, né? Talvez eu... se eu fosse escrever não tinha visto isso... Parece que criticar um texto é mais fácil do que... Eu fui lá em cima ((acreditamos tratar-se da sequência inicial do texto)) e coloquei... é... “O objetivo deste trabalho é-é avaliar livros didáticos de acordo com que fomos/de acordo com o que estudamos em sala de aula... na disciplina de Estágio I... Aí fui desenvolvendo... é... Se baseando nos teóricos tal... tal e tal e aí eu falei que a gente teve a::ulas e que houve toda uma preparação e que essa análise desse texto era só um recorte do que a gente já tinha...
(Sessão reflexiva, Dani, 2021, grifo nosso)

De acordo com o trecho, sob condição de produção específica e situada, elaboração de análise de Livro Didático, em coautoria, para atender à finalidade pedagógica do componente “Estágio I”, é possível evidenciar o papel assumido por Dani como de emissor e o papel que ela atribui a um receptor imaginário, visto que reformula a planificação do conteúdo temático do texto. Essa ação ocorre em virtude da relação com os parâmetros do contexto sociossubjetivo – reconhecendo o lugar social e o objetivo da escrita: análise de material a um leitor que, supostamente, desconhece a atividade de linguagem. O comportamento de Dani ao

ter acesso às informações apresentadas pela coautora: *“Aí quando eu li... eu já levei um susto... Eu... como leitor::a... já recebi aquele impacto de informação”*, indica a mobilização de operações mentais previamente ao texto escrito, já que partiu de sua parte uma visão mais geral e antecipativa da análise em produção, o que exige uma organização linear: *“Eu fui lá em cima e coloquei... é... “O objetivo deste trabalho é avaliar livros didáticos de acordo com que fomos/de acordo com que estudamos em sala de aula... na disciplina de Estágio I [...] baseando nos teóricos [...] e que esse texto era só um recorte”*. Inferimos que tal reformulação linguística deva refletir na ocupação do nicho, numa ancoragem. Para Machado (2005), quanto à planificação textual, o conteúdo pode organizar-se em sequências ou *scripts* e planificações que, quando dominadas, refletem nas habilidades de comunicação (JORBA, 2000). É possível perceber, portanto, na sequência elaborada, proposições que permitam a caracterização do objeto, neste caso, do propósito da análise.

Logo, não há como afirmarmos que Dani tenha tomado a decisão de reformulação linguística de modo consciente para a situação específica ou sempre que esteja inserida em atividade de linguagem, *“Talvez eu... se eu fosse escrever não tinha visto isso... Parece que criticar um texto é mais fácil”*, mas compreendemos que esse controle e a gestão da produção devam ser estimulados quando o agente estiver diante de produção textual, que seja desenvolvida tal capacidade e, conseqüentemente, a competência languageira para análise do próprio texto. Seguindo essa lógica, interessamo-nos também a autoavaliação sobre a prática de escrever na cultura disciplinar, então, questionado *sobre como o agente produtor avaliava a sua competência escritora de acordo com as regras e propriedades comuns ao curso*, destacamos dois comentários de agentes, que apresentavam perfis semelhantes, mesmo estando em períodos distintos, pois ambos estavam vinculados a projetos/programas do curso, a exemplo de Ítalo, veterano, e Fábila, veterana, como podemos notar:

Então... Em termo/então pensando em competência escritora... eu acho que se você... Chega no último período do curso... último não... penúltimo... mas para mim é o último.

Eu acho que isso já demonstra um domínio por parte de quem escreve. E... Pensando também em competência escritora... eu me lembrei de um resumo que eu escrevi agora para um evento que vai ter Manaus mês que vem e eu escrevi uma única vez e submeti e foi aceito esse resumo, sabe?

Assim, e eu já, eu já escrevi o resumo já pensando na estrutura do resumo... de ter objetivo... de ter a metodologia de ter resultado de ter autoria/os autores... né, o referencial teórico... Então já escrevi uma única vez::z e é isso Enviei e foi aceito e eu vou apresentar também um pôster lá em Manaus... mês que vem. Então eu acredito que em termos de competência escritora... Digamos que... Eu já tenho experiência.

(Sessão reflexiva, Ítalo, 2021, grifo nosso)

É... Como essa questão de/da minha competência escritora é boa eu mantenho ((fazendo menção à resposta dada ao questionário, movimento 1 da investigação)) Eu acredito que eu avancei um pouco com as experiências que eu tive na iniciação científica... eu melhorei e eu não sei... Essa questão... pois para mim o professor direcionando é essencial... é essencial e produzir resenha, relatório de pesquisa e artigos também me contribuíram muito nessa questão do senso crítico da investigação o que tem por trás e tudo mais... É muito essencial, é muito bom.

(Sessão reflexiva, Fábila, 2021, grifo nosso)

Como podemos notar, a percepção que ambos apresentam sobre ser competente na escrita parece divergir parcialmente. Ítalo associa competência a progresso no curso: integralizar todos os créditos implica competência, o que não discordamos, afinal, um dos objetivos, conforme PPC (2018), é tornar o profissional competente para exercer a profissão. No entanto, acreditamos que tal compreensão pode ser relativa, posto que indícios formais e informais sobre o desenvolvimento de algumas capacidades, sobretudo a de redigir textos de modo proficiente, que insira o acadêmico em práticas de letramento não parecer ser real a todos os formados. Outro ponto a destacar no comentário de Ítalo é a respeito de associar competência à estrutura ou a um modelo de gênero, pois, para o ISD, todo agente dispõe de um conhecimento pessoal do conjunto de gênero disponível na comunidade verbal que atua. É a partir dessa base de orientação, que este agente desenvolve um duplo processo: adoção e adaptação do modelo de gênero que lhe pareça mais pertinente em relação às propriedades globais da situação de ação (BRONCKART, 2006). É nesse sentido, ainda de acordo com o teórico, que há a impossibilidade de classificação estável.

Por sua vez, Fábila associa a competência à experiência vivida na IC e justifica que o fato de haver o professor orientador que “direcione” corrobora para uma melhor desenvoltura com relação à escrita. Reconhecemos que os acadêmicos que vivenciam a experiência da investigação já na graduação têm mais chances de terem acesso a diversas práticas letradas simultâneas, porém não é uma regra e nem todos os acadêmicos têm o interesse ou oportunidade de estar vinculado. É bem verdade também que o acompanhamento entre um bolsista e o professor orientador, supostamente, é mais assistido do que um acadêmico que estabeleça contato com o professor formador no contexto escolar. Contudo, o que nos chamou atenção acerca do comentário de Fábila foi o destaque à habilidade desenvolvida a partir do contato com diferentes gêneros acadêmicos. Justificamos tal destaque porque o “*senso crítico*” mostra-se evidente a partir do contato – lendo, analisando, produzindo – com gêneros, em especial, de natureza argumentativa, pois apresentam o predomínio de sequências

argumentativas na planificação do texto pertencente, permitindo o desenvolvimento de habilidades que implicam a existência de um ponto de vista que merece ser explanado e evidenciado no interior de um texto.

Desse modo, em se tratando dos gêneros de texto do domínio acadêmico, concordamos com Vieira e Faraco (2019, p. 165), que afirmam “relatórios, memoriais, artigos de divulgação científica e resumos”, por exemplo, são predominantemente informativos; por sua vez, “teses, dissertações, artigos científicos, ensaios, resenhas” são predominantemente opinativos. E acrescentam “no gênero textual de informação, o autor relata, mas não opina; no gênero textual de opinião, o autor argumenta. Daí ser comum designar o gênero de opinião de dissertativo ou argumentativo” (VIEIRA; FARACO, 2019, p. 165). Ainda no interior do plano geral de texto, como sustentamos, as representações do mundo são inseridas em proposições/relações predicativas organizadas num eixo sucessivo (BRONCKART, 2003). É nesse sentido que o quadro reconhece cinco formas de sequencialidade/planificação de linguagem, quais sejam: sequências narrativas, explicativas, argumentativas, descritivas e dialogais. Sobre tais, Bonini (2005, p. 218, grifo do autor) afirma:

as sequências são atualizadas no texto mediante as exigências pragmáticas de enunciado (correspondentes em partes ao gênero), o que faz com que uma sequência prototípica se mostre, na superfície textual, geralmente de modo parcial em relação aos seus traços típicos. Nesse sentido, também, tais exigências podem levar o texto a explicitar, em sua superfície, mais de uma sequência, ao que *uma delas será dominante*, devendo as demais a ela se adequar.

Assim, é pelo contato com os gêneros acadêmicos que o agente produtor ativa conhecimento intuitivo de regras e dispõe de representações ou de conhecimentos relativos a um tema, que estão estocados na memória em formas lógicas e/ou hierárquica, chamadas de macroestruturas (BRONCKART, 1999/2012). Como dissemos, o conteúdo temático é apresentado com base em uma organização sequencial que se mostra na superfície textual de modo parcial ou não, a depender do gênero ao qual o texto representa. Nesse sentido, destacamos o comentário de Ítalo a respeito de decisões tomadas a partir do plano geral do texto que precisou produzir. O seu *abstract*, texto analisado na subseção anterior, demonstra o conhecimento, visto que o conteúdo temático foi organizado a partir de um plano de texto e de sequências prototípicas do gênero de texto alvo da ação de linguagem, nesse caso de o resumo/*abstract*. Com isso, podemos inferir que (1) se trata de uma produção de texto acadêmico, “*resumo que eu escrevi agora para um evento*”; (2) norteou-se, possivelmente, pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) ou pelas orientações específicas do

evento; (3) se define como “apresentação concisa dos pontos relevantes de um documento (ABNT, 2003, p. 1), “*ter objetivo, de ter a metodologia, de ter resultado, de ter autoria/os autores, né, o referencial teórico...*”. A decisão tomada foi exitosa porque atendeu ao esperado pelo evento, uma vez que foi aprovado: “*Enviei e foi aceito*”, mas também porque as representações construídas por Ítalo são possíveis em virtude da vivência e experiências ou dos valores precisos a cada parâmetro do contexto aos elementos do conteúdo temático mobilizado, não por acaso, ele afirma: “*Então eu acredito que em termos de competência escritora... Digamos que... Eu já tenho experiência.*”. Assim, esclarece Bronckart (1999/2012), em ação de linguagem, o agente constrói representação sobre a interação comunicativa e apresenta conhecimento exato sobre sua situação no espaço-tempo, como consequência mobiliza operações discursivas entre outras.

Além de discutir a respeito do gerenciamento da escrita de textos do domínio acadêmico, a partir de coordenadas que organizam o conteúdo temático e, conseqüentemente, a planificação textual, na realização da sessão reflexiva também foi mencionada, de modo mais pontual, a presença do emissor e como ela opera para regular a atividade global de linguagem. Para entanto, foi questionado acerca das *orientações/encaminhamentos da produção textual fornecidas pelo professor formador/orientador*; e em outro momento, sobre *as práticas de escrita convencionadas no curso*. Evidenciamos dois trechos, em especial, de Ítalo e Helena. O primeiro, concluinte, em virtude de sua habilidade na planificação de textos de natureza expositiva, a exemplo do *abstract*, gênero textual praticamente produzido com mais recorrência e tendo a professora orientadora como coenunciadora. E Helena, estudante do 6º período, porque, diferente dos agentes que apresentaram textos mais recorrentes e de distintas finalidades (pedagógica, avaliativa e/ou científica) – a exemplo do já citado, *resumo*, como também *artigo de divulgação científica*, *relatório de observação* ou, ainda, *resenha* –, a veterana apresentou uma mini-monografia. Desse modo, a seguir, os comentários realizados a partir do questionamento:

por exemplo, à vezes o professor, ele pede u-um gênero e ele atribui a nota àquele formato de texto.

Por exemplo, uma resenha crítica, então a gente sabe que tem que ter o resumo da-da-da obra.

Opinando sobre aquilo e avaliando também. Hum... Se for um relatório... que é uma coisa mais descritiva, né? Deixa eu ver... Um resumo, que você não pode colocar coisas que estão fora, né, do texto... Tem que estar só o que tá dentro do texto. Então, já era...

HOJE... hoje já no final do curso, eu percebo que::, isso é uma coisa interessante de-de-de se pensar porque eu percebo que a medida que a gente vai chegando no fim do curso, a gente vai ficando mais autônomo.
(Sessão reflexiva, Ítalo, 2021, grifo nosso)

Eu faço uma ordem, assim, “Ah, eu vou falar sobre tal coisa em tal página do o livro fala sobre isso” e tenho que seguir uma sequência, até porque às vezes um autor fala daquilo no início do livro, aí depois volta, aí eu vou fazer, tipo assim, uma:: sequência mesmo de ver “tem que falar no início sobre isso, eu tenho que, sei lá, falar isso...”

É o planejamento de fato, de tipo, eu tenho que seguir uma sequência, até porque você... Não tem como você não seguir uma sequência. Você não vai falar de, sei lá, C, B, D, A, não, tem que ser A, B, C, D, a sequência mesmo.
(Sessão reflexiva, Helena, 2021, grifo nosso)

Podemos inferir, a partir dos trechos, fases que permitem organizar de modo linear a estrutura de um texto particular, inclusive, como os gêneros marcam as situações sociais e as sequências que os constituem, identificamos essa combinação à medida que Ítalo associa o texto à sequência descritiva vista como recurso composicional dominante do gênero relatório de observação. Além disso, o mesmo estudante estabelece uma relação entre o gênero acadêmico resenha crítica a habilidades de resumir, opinar e avaliar. Consideremos a primeira associação: # relatório # (descrição, que é marcada pelo advérbio de intensidade *mais*. Bronckart (1999, 2012, p. 222) classifica a sequência descritiva como “fases que não se organizam em uma ordem linear obrigatória, mas que se combinam e se encaixam em uma ordem hierárquica ou vertical”. Esse protótipo comporta três fases, quais sejam: ancoragem (por meio de uma forma nominal ou de um tema-título); aspectualização (distribuição do tema em partes e atribui propriedades); relacionamento (assimilação dos elementos descritos a outros, a partir da comparação).

Embora o Ítalo não tenha dado características acerca do gênero relatório, podemos pressupor que este abriga elementos de descrição, seja de uma intervenção didática seja de atuação em projetos de pesquisa. Com isso, é fácil associar os mesmos elementos comuns à descrição do gênero, pois é fato que o título atribuído ao relatório tematize o conteúdo ou a própria introdução seja responsável – como analisado no relatório de observação produzido por Aline –. Além do mais, a julgar pela densidade de tal exemplar, é possível que este seja dividido por tópicos/seções a fim de didatizar a leitura; e, por fim, a assimilação dos elementos descritos, nesse caso, sediado pela seção de análise/discussão. O que podemos afirmar a partir desse levantamento é que há um conhecimento adquirido por Ítalo que o faz

reconhecer uma sequência predominante, que deve guiar na planificação do texto pertencente ao gênero relatório.

Outro aspecto que merece atenção é a relação estabelecida entre o gênero acadêmico “resenha crítica” e as habilidades de resumir, opinar e avaliar que se diferenciam pela funcionalidade, como já antecipado. De acordo com Jorba (2000), a habilidade de resumir implica na realização de um processo de seleção e condensação das ideias de maior valor estrutural. As ações de opinar e avaliar, embora não apareçam especificadas no grupo das habilidades do pesquisador, poderíamos considerá-las como operações da habilidade de argumentar que está estritamente relacionado com a justificativa de uma afirmação ou de uma tese, comportando, assim, de um lado a produção de razões ou argumentos que provem de explicação e descrição ordenada; de outro, a avaliação da aceitabilidade dos argumentos proveniente de raciocínio lógico e mediante critérios de aceitação (JORBA, 2000).

Com tal abordagem, inferimos que diante da prática inserida, Ítalo, concluinte, “intuitivamente” compreende que em um exemplar de texto é possível assumir mais de uma sequência como modo de planificação. Esse conhecimento intuitivo permite-lhe esquematizar o gênero acadêmico, pois este marca situação social específica, por isso o caráter heterogêneo, por sua vez, as sequências, vistas como componentes que atravessam todos os gêneros, são relativamente estáveis (BONINI, 2005). Essa compreensão justifica o fato de Ítalo produzir a resenha com base no comando expresso pelo professor formador, “*àquele formato de texto*”, confirmando, portanto, que tal gênero marca a situação social situada e decorre de modelos abstratos a partir de protótipos, posto que, conforme havíamos afirmado, em se tratando da caracterização de outro gênero, nesse caso o relatório, o agente produtor toma uma nova decisão e pontua uma sequência outra para a planificação do gênero em questão, algo *puramente expositivo*.

Com relação à Helena, chamou-nos atenção a sua habilidade em gerenciar elementos característicos para a textualização, a partir da descrição de operações, identificada em sua resposta a partir da repetição dos termos **planejamento** e **sequências**. Para o quadro do ISD, tem um caso da modalidade *esquematização* que reflete nas decisões do agente produtor, uma vez que essa organiza o conteúdo temático em uma ordem sequencial que, presumidamente, reflete as etapas dos procedimentos de raciocínio da lógica natural (BRONCKART, 1999/2012). A caracterização das operações descritas pelo estudante reforça a necessidade de uma educação explícita que tome em relevo o uso das diversas modalidades para a estruturação de um texto, sequências, esquematização, planejamento, embora reconheçamos a limitação de uma abordagem que só contemple apenas o aspecto da planificação. O que

estamos dizendo é que conforme temos encaminhado nesta subseção, há operações mais amplas que estão a dispor de diversos gêneros, bem como há operações mais restritas, no entanto, essas só estão dispostas quando o agente produtor é inserido em práticas sociais da escrita, segundo Bonini (2005, p. 216),

o texto é atravessado por um alvo ilusionário gloral (um objetivo explícito ou não) de agir sobre as representações, as crenças e/ou sobre comportamento de um destinatário (individual ou coletivo). Nesse sentido, o texto está orientado por um princípio dialógico, um movimento bi-interpretativo (enunciador/enunciatário) que produz a coerência verbal.

É a partir de um objetivo, de uma motivação, de uma intenção que as operações são mobilizadas e assimiladas a ponto de o agente produtor saber tomar decisões frente a outras práticas sociais visto que as sequências são atualizadas no texto mediante a funcionalidade, o estilo, a composição de determinado gênero.

Em síntese, as operações discursivas, vistas como unidade da infraestrutura, são definidas/reveladas a seguir:

- a) compreensão sobre a planificação global do texto em virtude do contexto de produção;
- b) identificação das regularidades linguísticas/segmento de texto de modo a caracterizar mundos dos discursos específicos;
- c) reconhecimento do plano convencional e ocasional associado ao gênero acadêmico em produção;
- d) desenvolvimento de habilidades de avaliar, criticar, definir e descrever como comuns a diversos gêneros acadêmicos.

4.4 LINEARIZAÇÃO DO TEXTO

Esta subseção mantém relação com as anteriores, posto que, à medida que caracterizamos o gerenciamento da planificação da infraestrutura dos textos de natureza expositiva e argumentativa pertencentes aos gêneros resumo, relatório de observação, artigo de opinião, resenha e minimonografia, baseados nos tipos de discursos, tipos de sequências e outras formas de planificação, referimo-nos aos mecanismos de textualização. Entendemos, portanto, que é no nível da *Linearização* que as operações do tipo linguístico-discursivas são mobilizadas, isto é, as unidades linguísticas, o que implica o processo de verbalização.

Assim, se as operações sócio-cognitivas são reguladoras da transformação do motivo em pensamento (MATENCIO, 2007), estas destinam a transformar o pensado em texto, por esse motivo está em sintonia com as operações sócio-discursivas, que se destinam à escolha

do gênero e à sua planificação. É uma espécie de tradução e verbalização das representações construídas acerca dos parâmetros sociossubjetivos, nesse caso, considerando o domínio acadêmico-científico, é esperado que o agente produtor mobilize operações de escrita de textos adaptadas aos acordos, regras e exigências desta instância. Cristovão e Stutz (2011, p. 21) caracterizam as operações da seguinte forma:

- a) Coesão nominal;
- b) Construção de enunciados;
- c) Modalizações;

Vejamos, a partir do conjunto de textos a seguir, tais operações. Inicialmente pelos textos de natureza expositiva e, logo após, os textos de natureza argumentativa.

4.4.1 Textos de natureza expositiva

Em relação ao gênero de texto *abstract*, identificamos mecanismos de conexão que explicitam relações existentes do plano global às estruturas frasais singulares. Entendemos que os chamados organizadores textuais, úteis para a linearidade de um texto e para manter a sua progressão devam indicar os elementos constituintes, assim, no *abstract* submetido para evento, reconhecemos unidades linguísticas que caracterizam o objetivo, o aporte teórico e os resultados, como podemos observar a seguir:

Exemplo 23

A presente comunicação tem como motivação a experiência de ensino para alunos do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), considerando a importância de se trabalhar com os gêneros textuais em sala de aula, sobretudo no contexto do ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), especificamente, relacionado aos gêneros exigidos como avaliação para a Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, o Celpe-Bras, haja vista a variedade textual e situacional que cada gênero evidencia e exige do seu leitor. **Assim**, através deste trabalho, objetiva-se refletir sobre o uso dos gêneros textuais e suas contribuições tanto no ensino e avaliação de PLE como, principalmente, na formação de leitores e escritores críticos e conscientes de sua atuação na sociedade. **Contudo**, espera-se que os alunos de PLE saibam reconhecer e se adequar ao uso e aplicação dos gêneros, especialmente, àqueles abordados com mais frequência no Exame Celpe-Bras. **Para tanto**, como aporte teórico, este estudo fundamenta-se em Marcuschi (2008), Antunes (2006, 2009), Geraldini (1991) e Bunzen (2006). **Em síntese**, assume-se o pressuposto de que o trabalho sistemático com os gêneros textuais pode desenvolver competências e habilidades relevantes para o aprendizado e o domínio de uma nova língua (*abstract* de Ítalo, 2021, grifo nosso)

No excerto, reconhecemos os organizadores textuais: *assim*, *contudo*, *para tanto* e *em síntese* com o propósito de indicar as diversas conexões entre os períodos do texto. Desse modo, antes de apresentar o objetivo do estudo, importante para este modelo de texto, e marcado pelo conectivo *assim*, o agente-produtor contextualiza o tema, ao citar o programa de atuação, *PEC-G*, que é central ao evento para o qual o *abstract* foi submetido e destaca a importância do objeto para o programa. Entretanto, tal apontamento é apresentado a partir de três movimentos, marcados por advérbios de valores distintos, os quais seguem: o primeiro, de modo mais abrangente, relaciona o objeto ao contexto sala de aula, utilizando-se de uma forma nominal, *considerando*. Nesse movimento, o agente-produtor busca evidenciar a relação entre a experiência no programa referido e o objeto de estudo. No segundo movimento, realizado a partir do uso do advérbio de intensidade, *sobretudo*, está associado ao contexto também de interesse do evento, *português como língua estrangeira*. É nesse movimento que o agente estabelece a relação de sua pesquisa aos objetivos do grupo de discussão, distinguindo-o por meio da indicação da área de estudo. No terceiro, de caráter mais restrito, o agente reporta-se a importante exame e o relaciona ao seu objeto de investigação, marcado pelo advérbio *especificamente*. É nesse sentido, possivelmente, que o autor indica a contribuição da pesquisa e a validade de ser socializada. Ainda no mesmo movimento, antes da marcação do objetivo, o agente-produtor, depois de ter reportado, justifica tal escolha por meio da locução *haja vista*, o que catalisa a declaração, para, diante da exposição, apresentar o objetivo caracterizando como ideia conclusiva, por se utilizar do conectivo *assim*. Convém destacarmos a escolha da expressão *através de* feita pelo agente que, embora seja considerada desvio de norma padrão, uma vez que, orienta-se o uso da expressão *por meio de* (ou de similares: por intermédio, a partir de etc.) como recurso linguístico para significar o seu estudo como instrumento, pois é por meio “deste trabalho”, é por intermédio da investigação que o objetivo é findado. O segundo organizador textual marcado pelo conectivo *contudo* parece atuar como orientação, se considerarmos o uso do advérbio *especificamente* como esclarecimento, pois, a relação de oposição não nos parece a mais assertiva tanto no exemplar quanto na sequência empregada. O organizador *para tanto* atuando como retomada do que já fora explorado com sentido condicional é justificado pelo aporte teórico definido, posto que, de acordo com a exposição, acreditamos que o embasamento em destaque parece ser mais preciso, sendo, apenas, listado e marcado pela adição *e*. O resultado do estudo é indicado pelo elemento de conexão *em síntese*, que caracteriza a conclusão da proposta.

Além dos elementos de conexão identificados, reconhecemos igualmente a coesão nominal, vista como modos de introduzir informações e organizar as possíveis retomadas. Ainda no texto em análise, notamos que é iniciada com a introdução da unidade-fonte definida *A presente comunicação*, retomada por seleção lexical que atua sobre o mesmo grupo semântico: *trabalho* e *estudo*. Inferimos que a pouca frequência de retomada da unidade-fonte esteja relacionada à falta de clareza da comissão quanto aos elementos reconhecidos para o resumo, pois, apesar de Ítalo demonstrar familiaridade com os aspectos constituintes do gênero *abstract*, conforme observado no nível da *gestão textual*, a indicação por meio de conexões entre fases da estrutura não se assemelha ao que, costumeiramente, constitui ao modelo de texto. A afirmação não é restringir o texto à forma, pois acreditamos, de acordo com a discussão empregada, que a adaptação ocorre a partir da base de orientação. Então, quando esta é elucidativa, é provável que implique o gerenciamento das escolhas linguísticas.

Consideremos, a seguir, o resumo que acompanha o artigo de divulgação científica de Carla, elaborado a partir de orientações de escrita da comissão científica do *e-book* para o qual o capítulo foi submetido. No documento, havia a indicação, como já explorada na seção anterior, do tema, aporte teórico-metodológico, objetivos e resultados. Vejamos, então, o uso de organizadores textuais.

Exemplo 24

O presente capítulo tem por objetivo discutir o letramento *e* a construção dos gêneros acadêmicos em áreas do conhecimento, **no qual** a proposta é investigar os aspectos sociais *e* linguístico-discursivos de textos acadêmico-científicos, com enfoque na subárea da Enfermagem. **A partir da** leitura *e* análise de artigos científicos publicados em periódicos dessa subárea, *buscamos* compreender os aspectos **que** envolvem a construção do gênero em inter-relação com a forma de construção do conhecimento. **Para** *nos* guiar teoricamente, *utilizamos* os pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). *Nossos resultados* evidenciaram **que** os artigos da área da saúde possuem singularidades quanto às vozes, modalizações *e* posicionamento enunciativo presentes no texto. **Diante disso**, *discutimos* os aspectos sociossubjetivos presentes nos enunciados dos textos **frente** ao discurso de outrem *e realizamos* uma análise dos textos-discursos dos enfermeiros em relação ao trabalho, evidenciando uma visão de sua profissão *e* atividade de pesquisador (trecho do *abstract* do artigo de divulgação científica de Carla, 2021, grifo nosso).

Neste exemplo, identificamos os organizadores textuais *a partir de*, *para* e *diante de* como elementos de conexão, marcando as fases do texto. O ponto de partida para o procedimento de investigação, conforme exemplo, dá-se a partir da leitura e análise, isto é, o agente-produtor demarca que tais etapas serviram de instrumento, o que remete às atividades de iniciação científica explanadas em seções anteriores. Logo, é reconhecido o interesse em

manter a informação, visto que se trata da síntese de um artigo de divulgação científica que foi adaptado. De modo a marcar o aporte teórico, o agente produtor faz uso do conectivo *para* com valor de finalidade ou ainda, com o mesmo sentido de instrumento, reforçando o caráter investigativo.

Interessa-nos destacar o uso de anáforas pronominais que remetam diretamente à instância exterior ao texto (nesse caso, ao agente-produtor e o destinatário ou ainda o coenunciador): *dessa, nos* e *nossos*. Além do mais, o uso da primeira pessoa do plural é significativamente demarcado: *buscamos, utilizamos, discutimos* e *realizamos*, conferindo, portanto, a presença do discurso teórico interativo. Destacamos, ainda, o predomínio do posicionamento na 1ª pessoa do plural – com exceção do relatório de observação, com oscilação, apresentando, também, a 3ª pessoa do singular, por meio de duas formas, voz passiva sintética e analítica em *conclui-se* e *foi feita a observação*, de modo especial no resumo e na seção de introdução, o que, a nosso ver, pode ser visto como inadequação ou ausência de revisão do texto, tendo em vista que não se nota uma padronização; e no resumo para submissão de evento, em que a recorrência é apenas da 3ª pessoa do singular, por meio da voz passiva sintética, em *objetiva-se* e *assume-se*. Já com base na indicação de vozes, identificamos, de modo recorrente, as do tipo sociais, quando introduzem autores da literatura especializada, em todos os textos analisados. Vejamos mais desse uso em trecho da seção de introdução do artigo de divulgação científica de Bruno:

Exemplo 25

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativo-interpretativista, que se utiliza de um *corpus* de base documental, **onde** foram coletados artigos científicos em periódicos de circulação nacional de acesso público. As análises **aqui** encaminhadas têm como suporte teórico-metodológico os princípios do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), baseado **principalmente** em Bronckart (1999). Com base **nessas** orientações teóricas, **utilizamos** como categoria de análise os parâmetros físicos e sociossubjetivos de produção dos textos e a noção de folhado, mais **precisamente** no nível da infraestrutura e dos mecanismos enunciativos. (trecho da introdução do artigo de divulgação científica de Bruno, 2021, grifo nosso).

Em relação aos elementos de conexão, damos atenção ao uso do advérbio *onde* que, no exemplo, atua como pronome relativo e, que apesar de a gramática normativa reconhecer como desvio, consideramos, provavelmente, o motivo do uso: reconhecer que a base de dados reflete em documento, elemento físico, concreto, havendo, portanto, uma relação lógica mantida pelo agente-produtor. Da mesma forma, o uso do dêitico *aqui*, que mesmo não sendo

comum o seu uso em textos de carácter científicos, os quais prescindem dessa marcação de localização temporais e espaciais, é possível perceber uma restrição lógica, uma anáfora situada no texto, no cotexto. A análise empreendida no artigo de divulgação científica, de modo restrito, está pautada em uma corrente teórica, não por acaso, o agente faz uso do advérbio de modo, *principalmente*, para referenciar o teórico, visto como respaldo para análise ou, ainda, mais uma vez, a necessidade de precisar, por meio de advérbio, dentre uma série de elementos categóricos, qual o selecionado pelo agente, quando afirma *mais precisamente no nível da infraestrutura*.

Vejamos, a seguir, os mecanismos recorrentes em excertos de textos de natureza argumentativa.

4.4.2 Textos de natureza argumentativa

Em relação à coesão nominal, identificamos, inicialmente, a recorrência da retomada do autor da obra por escolha vocabular que o referencia. Notamos, por exemplo, em trechos da resenha de Gal, em após a menção do nome do autor da obra resenhada, *Paulo Coimbra Guedes*, o agente-produtor retoma a partir de vocábulos tais como *autor – este com mais frequência – Guedes* e, no parágrafo final, retoma o nome completo do autor. De modo similar, Fábria também introduz o nome completo das autoras, *Hellen Cristina Picanço e Regina Celi Mendes Pereira*, e retoma por meio da seguinte cadeia anafórica: *Simas e Pereira; as escritoras, elas; autoras; Simas e Pereira (2012)*. Acreditamos que em virtude da dimensão do texto e da familiaridade com as expressões registradas em textos científicos é provável que os agentes-produtores naturalizem tal recurso. Chamamos igualmente atenção para introdução e retomada de outro termo gerenciados pelos agentes, por exemplo ao próprio objeto da obra, como é mobilizado por Edu para se referir à obra “Tita, A Poeta”, ao retomar por expressões tais como *o livro; nas primeiras páginas; na materialidade do texto; a novela; sua prosa; na narrativa*. Podemos notar, com base no exposto, que o agente opera a partir de dois vieses: de um lado, elementos anafóricos que caracterizem o próprio objeto; por outro lado, elementos anafóricos que caracterizam ou ilustram o gênero literário ao qual a obra pertence.

Ainda de acordo com os mecanismos linguísticos identificados, reconhecemos uma variedade de organizadores textuais de modo mais recorrente, conectivos para manter relação lógica-argumentativa, como adição (*além disso, também, e, ademais, além do mais, outrossim*); oposição (*mas, porém, contudo, entretanto, todavia*); explicação (*porque, pois,*

porquanto, ou seja); conclusão (*por fim, no fim das contas*); causa (*visto que, porquanto*); conformidade (*conforme, de acordo com, segundo, como*); concessão (*embora, apesar de*); finalidade (*para que, a fim de que*). Logo, é possível afirmar que há um interesse em manter a progressão temática no texto, visto que se trata de uma produção na qual há diversos encaixamentos e ligações.

Com relação aos mecanismos enunciativos, identificamos a voz do expositor, do autor do texto base e a voz de outrem, quando é marcado o diálogo. O gerenciamento é desencadeado tanto na forma impessoal, ao atribuir a ação ao autor por meio de conectivos de relação lógico-argumentativa de conformidade, como em *de acordo com Simas e Pereira (2012)*; *conforme Brandão (2017, p. 164)*; *ele afirma*; *assim como na obra infantil de Monteiro Lobato*. Em momentos nos quais o agente-produtor se insere é realizado por meio do uso da 1ª pessoa do plural, assumindo ou se posicionando acerca do que é apresentado, como em *no capítulo quatro, vamos nos aprofundar*; *quando pensamos que a obra*; *com isso, podemos perceber*. Ou seja, é possível identificar um gerenciamento de vozes produtivo de modo que os posicionamentos discursivos sejam marcados.

4.4.3 Operações linguístico-discursivas: como organizar as ideias no interior do texto?

Os conhecimentos assegurados sobre o gerenciamento da escrita pelos agentes-produtores são evidenciados por meio da interpretação do agir linguageiro, tendo em vista que é esse agir que permite à espécie humana reconfigurar as representações do mundo em representações “compartilhadas, controláveis e contestáveis pelos ‘outros’, ou seja, em representações racionais (BRONCKART, 2006, p. 75). Desse modo, apresentamos, nesta subseção, trechos que estão alinhados ao escrever para/na academia a partir da percepção de indivíduos de períodos e experiências distintas, como já afirmadas. Assim, chamamos atenção para o momento em que, na sessão reflexiva, procuramos saber a respeito *da experiência como acadêmico e produtor de textos e também das exigências para uma escrita validada no curso em questão*. Seguem trechos de Ítalo e Helena, veteranos no curso:

Digamos que em estrutu/em termos de gramática e de estrutura da ABNT, sim. Às vezes as ideias ficam confusas e aí eu preciso reescrever, mas em termos de estrutura nesse sentido, eu acredito que sim, que está sempre... Eu sempre procuro deixar certinho. Um texto qualquer. E aí é um parágrafo, a ide/a sentença ficou muito longa. Porque na/a gente aqui ((referindo-se ao curso)) praticamente você não escreve sentenças muito longas, não é, precisa ter... É, isso. Aí às vezes a sentença fica muito longa, aí o professor diz “Ficou confuso, reescreva” hum... Ou foram muitas ideias no mesmo pará:grafo...

mas é interessante você pensar, porque tipo, é, considerando a arquitetura textual de fato... É esperar que no parágrafo você delimite um conteúdo. hum... Ou foram muitas ideias no mesmo parágrafo...

mas é interessante você pensar, porque tipo, é, considerando a arquitetura textual de fato... É esperar que no parágrafo você delimite um conteúdo.

(Sessão reflexiva, Ítalo, 2021, grifo nosso)

Uhum, eu acho que seria realmente a norma:: padrão. Porque como eu falei, não adianta você pegar um trabalho que está todo nas normas da ABNT e você ter uma linguagem que não condiz com aquele trabalho. Que foi o que aconteceu muito nos primeiros períodos, os alunos faziam os trabalhos com uma linguagem be::m... Como é que eu posso dizer?

É... bem coloquial. Então, eu acho que assim, eu tenho um problema em questão... Problema não, eu sou muito assim em questão de escrever corretamente. Eu tenho dificuldade, não sei se você reparou, dificuldade não, mas eu não consigo falar perfeitamente do jeito que eu gostaria. Eu acho que tem muitos erros, na verdade assim, tem erros na fala de todo mundo.

(Sessão reflexiva, Helena, 2021, grifo nosso)

Com base nos trechos, podemos inferir que há uma significativa interferência na escrita de textos no curso, uma vez que, direta ou indiretamente, a *ABNT* norteia a configuração. Embora Ítalo e Helena deem destaque ao documento, reconhecem que apenas este não é suficiente para atender às exigências do lugar, pois a norma igualmente assume essa função, o que leva os agentes-produtores a tomarem decisões de monitoramento sobre como escreve, a exemplo da própria estrutura de um parágrafo em um texto, “*Porque na/a gente aqui praticamente você não escreve sentenças muito longa*”. Ítalo, que, embora tenha experiência com a escrita do gênero *abstract*, reconhece que somente a norma não valida o texto, é necessário considerar o conteúdo, a linearização sobre o que está escrevendo, não por acaso, o veterano faz menção à dimensão de um parágrafo que é orientado a produzi-lo de modo que as ideias estejam relacionadas, segmentadas; por esse motivo, o uso da divisão por parágrafos, a presença de sintagmas, a distribuição na sentença.

Além de desenvolver tal reflexão, Ítalo faz menção à imagem do professor-formador quando intervém, *aí o professor diz “Ficou confuso, reescreva”*. A ideia de confusão sobre o que está dito e que precisa ser reescrito reflete a imagem de texto, para o ISD, enquanto unidade comunicativa articulada a uma situação de ação e destinada a ser compreendida e interpretada, neste caso, tendo o professor como destinatário, mas é possível perceber que o próprio agente-produtor atua também como leitor do seu texto e, quando reflete, percebe os possíveis equívocos. Ainda no mesmo trecho, Ítalo reflete que se deve considerar a arquitetura textual, o que nos remete à importância de haver momentos em componentes curriculares do curso, em especial, que direcionem a discussão para a configuração de um texto, que o perceba como objeto ensinável, conforme expomos no nível *base de orientação*.

Podemos afirmar que o monitoramento sobre como escreve é favorável para que estimule a habilidade de revisar o próprio texto, algo que deveria tornar-se mais evidente no curso onde a língua é objeto de estudo e reflexão, assim a mobilização de operações de conexão e segmentação seria ativada a ponto de observarem, inclusive, se o parágrafo escrito contempla o tópico de modo coerente e coeso, a exemplo da reflexão de Ítalo. Trata, pois, de operações que não são inerentes, mas que são admitidas em função do objetivo/motivação do que é escrito, logo, não estão ao dispor, pelo contrário, são geradas (BULEA, 2010). A presente subseção reflete o distanciamento que há, ainda, entre o agente-produtor e o seu próprio texto, as escolhas sobre os mecanismos de textualização, pois, parece que quando questionados acerca do aspecto de linearidade, os agentes na sessão não conseguem sistematizar o gerenciamento frequente ou favorável para a escrita de textos, inclusive os analisados anteriormente.

Por esse motivo, há a devida preocupação com a segmentação do texto visto que, além da forma, neste caso, no tamanho da estrutura de um parágrafo, o tipo de “*linguagem*” presente, se atende ou não ao esperado, conforme percebemos no trecho de Helena. Essa autoanálise sobre o que se espera na escrita e o que é revelado, leva-nos a questionar acerca da prática de escrever, será que os produtores têm se atentado para a questão da linguagem com base no que a veterana afirmou? Desse modo, percebemos a regulagem de Helena sobre a escrita de textos, em como textualizar de modo que se veja como participante da comunidade, produzindo e socializando conhecimento a partir da produção textual.

Essa orientação faz-se presente também no trecho de Edu, quando questionado acerca de *estratégia utilizada para monitorar a escrita e a revisão do texto*. É possível perceber um agenciamento mais maduro para a conexão entre sentenças, conforme verificamos a seguir:

Eu... Quando eu vou construir um texto, eu escrevo palavras chave com frases que vão me ajudar a depois, em outro momento, a transformar isso em parágrafo, a transformar aquilo em ideias e eu falei até isso para...

Hum... Outra coisa que eu estou na/nesse aspecto é pensar SVCA, quando eu estou escrevendo, que a gramática tradicional ensina a gente lida...

Né? Sujeito, predicado, mas essa vez é a outra forma de você analisar a sentença, sujeito, verbo, complemento e adjunto. E aqui/aí você vê a mo-bi-li-da-de de cada parte, do que você faz e quando eu estou relendo, especialmente escrevendo no computador, é muito fácil ver ambiguidade, de ver como funciona. Isso eu aprendi aqui, na aula de sintaxe e... Sabe aquela coisa que é um divisor de águas? Assim, que depois do que eu vi, quando eu passei a escrever, que eu aplico quando eu estou revisando mesmo durante, me ajuda demais muito, muito, muito.

(Sessão reflexiva, Edu, 2021, grifo nosso).

Essa descrição sobre o momento da escrita amparada pelo planejamento, apresenta-se, a partir do trecho de Edu, como uma habilidade desenvolvida em contato com o curso. Vemos mais uma vez a gramática ou a norma contemplada no seu comentário, supostamente por estar vinculado a um projeto que se volta exclusivamente para a gramática, porém, neste momento há uma sistematicidade nas escolhas que partem da palavra-chave para frase e, por sua vez, para a construção de um parágrafo. Esse gerenciamento, também, é abstrato à medida que Edu destaca poder ver a mobilidade de cada parte, a possibilidade de concatenar as ideias passa a ser no plural, podendo ser agenciada de modo que se apresente coerente e coeso, visto que a operação, nesta situação, parece ser adquirida e reconhecida.

Reconhecemos que tal afirmação, igualmente atrelada à atuação do agente-produtor, reflete o interesse em analisar a progressão do conteúdo temático, de explorar as cadeias de unidades linguísticas. Edu faz menção ao recurso do computador para o processo de redigir, o que não nos surpreende, tendo em vista que este tem sido o instrumento utilizado em virtude da agilidade, da facilidade para formatação, leitura e percepção. Bronckart (1999) lembra-nos que as atividades e avaliações sociais nas quais um agente se insere estão relacionadas a um sistema de ações, a uma ação de linguagem que, por sua vez, consiste em produzir, mas também compreender, interpretar, analisar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados escritos cujo resultado final é o texto. Logo, a experiência e a imersão, quando possíveis, são favoráveis para que o agente-produtor considere as marcas de textualização observáveis em frases ou em junção de frases.

A partir de uma espécie de metacognição, Edu, veterano do curso, bolsista de iniciação científica, e agente-produtor da resenha constituinte do *corpus* desta tese, revela-nos que há compreensão a respeito das formas de planificação textual e as explora nos mais diferentes modos a partir dos recursos tecnológicos: “quando eu estou relendo, especialmente escrevendo no computador, é muito fácil ver ambiguidade, de ver como funciona”. Verificamos, inclusive, as correções linguísticas como mais uma conduta que reflete eficácia do texto, pois cada texto empírico produzido é único, possuindo um estilo próprio e individual (BRONCKART, 1999). Essa afirmação incide nas escolhas lexicais de modo que conferem ao texto atributos do domínio acadêmico no curso referido, posto que percebemos, em alguns trechos, a indicação da precisão dos vocábulos e como estes, quando bem empregados, contribuem para marcação do conteúdo temático do texto. Nesse sentido, quando questionados acerca das *estratégias utilizadas para monitorar a escrita e a revisão do texto*, Carla diz o seguinte:

cada-cada gênero textual, ele vai ter, ele vai englobar tá? Digamos assim, como é que eu vou falar? Tipos, entendeu? Vocábulos que são mais específicos e expressões que são mais específicas daquele determinado contexto de uso”, entendeu? Então, por exemplo, na esfera jornalística então... É porque eu não sei o nome técnico da coisa, eu estou só parafraseando para falar. Então é assim... Então o gênero jornalístico vai ter escolhas vocabulares bem específicas, que no campo, digamos assim, jurídico já não vai ter, entendeu? Eles vão ter essa questão de escolha dos vocabulários mais específicos da área. Entendeu? Então, justamente, quando/quando eu estou, por exemplo, na área de linguística e eu vou escrever um artigo, um texto, nessa área, é necessário também que eu me apropriei desse contexto, né, desse domínio, desse domínio discursivo, entenda que existem certos termos, certas expressões que são próprias, né, da minha/da minha área de atuação e quer queira, quer não, eles vão aparecer no meu texto.

(Sessão reflexiva, Carla, 2021, grifo nosso)

De acordo com o trecho de Carla, há uma compreensão acerca da relação entre a área e a escolha vocabular, o que a leva a exemplificar a partir de duas áreas: Direito e Linguística, e esclarece que uma forma de se apropriar é se inserir em práticas letradas, participar de situações que envolvam práticas de escritas, pois as escolhas são bem precisas. A veterana, embora ainda que com pouca clareza, reconhece que as áreas distintas de conhecimento implicam modos de escrever diferentes, o que avaliamos como satisfatório, posto que sobre o trecho é possível inferir que para além dos mecanismos de textualização, há igualmente os enunciativos, necessitando, pois, também de atenção visto que constituem a infraestrutura do texto.

Essa operação parece ser mais frequente independentemente de quais recursos se utilizem para conhecer e ampliar os vocábulos mais específicos da área, seja por meio da leitura de exemplares, da análise da caracterização de determinado gênero, seja por recurso digital. O que importa a esta operação é a possibilidade de atender aos acordos, regras e especificidades da área de atuação dos estudantes, pois, pelo fato de o texto escrito poder circular nas mais diversas atividades do curso, sobretudo por meio dos gêneros acadêmicos, “são produtos de configuração de escolhas que se encontram momentaneamente cristalizados ou estabilizados pelo uso” (BRONCKART, 2006, p. 143).

Como nos antecipamos, há diversas estratégias que garantem a adesão de novos vocábulos ao conhecimento instaurado no agente-produtor, o que envolve, por exemplo, análise, leitura de dicionário virtual ou físico, ou leitura de materiais da área. Essa conduta reflete no interesse em se fazer parte da comunidade de interação. A esse respeito, evidenciamos o trecho de Gal para exemplificação:

Aí eu dou uma olhadinha e vou no meu texto, escrevendo, normalmente eu faço isso. Outra coisa que eu faço muito recorrentemente enquanto eu vou escrevendo é buscar sinônimos para as minhas palavras, eu faço isso enquanto eu escrevo, eu deixo uma página também do dicionário aberta e vou buscando sinônimos. Eu escrevo fazendo isso, eu acho que o meu texto fica melhor, porque a gente tem vícios de linguagem.
[...] Não tem como você fazer isso no trabalho, em todo o trabalho. Uma palavra ou outra é compreensível, agora em todo o trabalho, não tem como. Você tem que ter uma bagagem antes/antes para conseguir escrever dessa forma.
 (Sessão reflexiva, Gal, 2021, grifo nosso)

No trecho, Gal compartilha uma estratégia que, aparentemente, é comum quando o contexto de escrita associa-se ao ambiente doméstico, uma vez que a veterana afirma usar como estratégia de escrita a busca de sinônimos. Reconhecemos que não basta apenas trocar uma palavra por outra, há mais operações que estão envolvidas: mecanismos de conexão, mecanismos de coesão nominal, entre outros, que só podem ser internalizados mediante o gerenciamento sobre o que escreve. Prova clara que é ainda na sessão, Gal resgata o comentado e destaca que a troca por sinônimos não é possível “em todo o trabalho”. É uma estratégia que parece auxiliá-los no desenvolvimento da escrita. Por outro lado, nem sempre há a possibilidade de se utilizar do recurso virtual, nesse caso, a leitura faz-se presente, conforme a estudante do sétimo período aconselha.

Em síntese, as operações linguístico-textuais, vistas como unidade da infraestrutura, são definidas/reveladas pelas seguintes capacidades:

- a) Seleção de itens lexicais;
- b) Identificação de mecanismos de conexão e segmentação;
- c) Escolha de registro;
- d) Formatação e normalização;
- e) Mobilização da metacognição.

Assim, a partir da análise do *corpus*, e com base nos objetivos da pesquisa, reconhecemos a construção de um modelo de representação, constituído de operações de linguagem, que parece guiar o agente produtor e se ativar em eventos de escrita. Esse modelo decorre, por um lado, de representações construídas acerca da esfera de comunicação em que o agente produtor se encontra, das experiências a partir de formas de encaminhamento do texto, por parte de um professor formador/orientador, mas também do contato com textos validados na área de atuação; por outro lado, das representações construídas acerca do nível da infraestrutura. Logo, têm-se esquemas mentais que são atualizados em situações de atividade de modo a planejar e planificar a estrutura de um texto, como também pelo

reconhecimento da funcionalidade e especificidade de um gênero textual. Nesse sentido, quanto mais envolvido com ações do domínio acadêmico, em especial, é possível que os conhecimentos responsáveis pela configuração de esquema mental sejam aprimorados e ressignificados para, por fim, serem textualizado.

5 PALAVRAS FINAIS: DO GERENCIAMENTO À ESCRITA DE TEXTOS NA GRADUAÇÃO

A pesquisa na LA coloca o sujeito como crucial em sua subjetividade ou intersubjetividade, tornando-o inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador. Em decorrência, questões de ética, poder e política se tornaram inerentes à produção do conhecimento. (MOITA LOPES, 2017). É nesse contexto de engajamento científico, que buscamos refletir as dificuldades e conquistas vivenciadas nos processos de ensino e aprendizagem da escrita, a partir do contato com agentes estudantes do Curso de Letras-Português de diferentes etapas de integralização de uma instituição federal. No momento da coleta de dados – 2018.1 e 2019.1 –, por exemplo, estes sujeitos estavam sob os impactos das greves, paralisações e movimentos nas ruas, de caráter nacional, ocorridas nos últimos anos. Então, para que a subjetividade ou intersubjetividade, conforme Moita Lopes (2017) assertivamente leva-nos à reflexão, incorporamos a metodologia de análise do trabalho docente à análise de textos em outros contextos os quais trariam singularidades aos agentes da pesquisa.

Nessa direção, convém desvelar o título atribuído a esta tese, como forma de atribuir sentido, qual seja: um estudo do gerenciamento da escrita de textos na graduação em Letras por meio da ativação de capacidades e da mobilização de operações. Assim, sendo a escrita acadêmica o eixo estruturante desta pesquisa, mas igualmente de investigações realizadas na grande área de Letras, Linguística e Artes, a partir da revisão da literatura apresentada na capítulo *A escrita acadêmica: um objeto em construção*, contabilizando 71 resultados, divididos em 36 teses e 35 dissertações, apoiamo-nos no estudo do gerenciamento linguístico-discursivo-enunciativo, isto é, na gestão acerca da forma e conteúdos textuais como elemento instrumentalizador para a caracterização da escrita de textos elaborados por agentes-produtores. Tal registro é singular, porque reconhece a significação da escrita de textos a partir da semiotização e interpretação do agir de ingressos e egressos do curso de Letras/Português de experiências distintas, isto é, a percebe a partir do ponto de vista empírico, de que forma o gerenciamento da escrita de distintos textos acontece, sob a ótica de acadêmicos.

Ainda, a respeito do conceito atribuído ao gerenciamento, destacamos que sendo a escrita alvo do processo de textualização, a sua caracterização torna-se possível à medida que se centraliza nas capacidades e operações indistintamente e sem ênfase em uma ou outra. No interesse de atribuir significado, refletimos igualmente na opção do vocábulo “aceitável” para

se referir aos textos *corpus* da pesquisa, reconhecendo o caráter polissêmico que tal escolha sugere; ora, apesar de os textos não assumirem características uniformes e nem homogêneas, estão em relação de interdependência com as propriedades do contexto no qual é produzido (BRONCKART, 2012), ou seja, “aceitável” ao seu conteúdo referencial.

Por essas razões, em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva, o gerenciamento da escrita de um texto, em particular, implica um conjunto de operações mentais desenvolvidas, aprendidas e/ou requeridas. No entanto, tal consideração, *a priori*, irrefutável, não nos dispensa de refletirmos (do ponto de vista empírico) que, quando se trata da escrita de textos da esfera acadêmica do curso de Letras/Português da instituição federal, ambiente natural desta investigação, entre a arquitetura textual, o planejamento e o seu registro – isto é, o texto enquanto produto – este último depende(n)te de configurações singulares a partir de condições de produção específicas e situadas, há, também – implicadas ao longo do processo –, possíveis rasuras, anotações –contempladas, descartadas e, às vezes, nem relidas –, bem como análises e/ou revisões durante, quase toda, a produção. Contudo, em hipótese alguma, devemos deixar o texto sob o processo de *decantação* – em analogia ao processo químico que consiste na separação de misturas heterogêneas, deixando-a em repouso por determinado período, isto é, quando o agente produtor afasta-se do que escreveu – pelo menos em parte, por muito tempo, até que se dê por “concluído” o texto, posto que a escrita requer imersão e interação.

Desse modo, ao focar no agente-produtor, com a análise do seu desenvolvimento em distintas práticas de linguagem no âmbito acadêmico, objetivamos investigar a compreensão de alunos do curso de Letras em questão sobre o gerenciamento linguístico-discursivo-enunciativo, por meio da ativação de capacidades e mobilização de operações para a escrita de textos acadêmicos, pois, conforme análise, é por estar em contato com o artefato linguístico que o agente (re)constrói a forma de compreendê-lo e gerenciá-lo em virtude de sua subjetividade, bem como dos parâmetros físicos e sociossubjetivos construídos acerca de cada situação de ação de linguagem, sendo atualizados, em princípio, a partir da imagem que se tem do leitor, da complexidade do componente curricular, quando realizadas em contexto acadêmico; ou da banca avaliadora, quando realizadas em contexto extra-acadêmico.

Além do mais, ao investigar sobre o gerenciamento da escrita, isto é, sobre a caracterização da escritura de textos acadêmicos, inferimos a importância de o Curso de Letras/Português, apesar de a sua realidade da grade curricular abarcar uma notável demanda de componentes de base teórica, aquelas referentes às áreas de Linguística e de Literatura, ou práticas, aquelas referentes aos estágios docências, repensar em componentes que sejam

baseados em novas formas de didáticas que valorizem de forma sistemática a escrita manifesta no curso, permitindo considerável tempo ao ensino-aprendizagem, de caráter mais explícito, da produção textual,

Optamos como ambiente natural da investigação o Curso de Letras, Língua Portuguesa, haja vista que repensar o funcionamento da escrita acadêmica, em um contexto de formação de professores em nível superior, é igualmente um esforço no sentido de melhorar e discutir a qualidade da educação básica, pois, apesar de o foco do objeto estar voltado para a transposição didática a partir da atuação do professor em formação, devemos considerar, também, que aprender a aprender a escrita é uma necessidade para a construção do letramento acadêmico, a fim de torná-lo competente na produção escritora, a partir da seleção do gênero a ser produzido conjuntamente das capacidades ativadas e das operações mobilizadas. Tal entendimento é ancorado no desenvolvimento das habilidades cognitivas-linguísticas, além do mais, é neste espaço em que se espera uma significativa demanda com a produção escrita de texto, de um lado, por meio de planejamento pedagógico, orientações prévias do professor formador e acompanhamento das dificuldades em textos pertencentes a gêneros diversos, de outro lado, por meio das distintas práticas sociais letradas em que a escrita assume função central, já que há condições específicas e situadas, isto é, sociopsicológicas que o geram, implicando a mobilização de unidades psicolinguísticas, sendo o artefato também constituído de uma unidade comunicativa.

Nesse sentido, os dados, ainda, confirmam a importância de repensar o funcionamento da escrita acadêmica a partir, não somente, mas de modo especial no aprimoramento ou no desenvolvimento da competência *linguageira*, a qual decorre de capacidades de linguagens associadas a operações, bem como de habilidades cognitivo-linguísticas. Esse processo implica, de um lado, os conhecimentos específicos acerca de ações individuais e sociais envolvidas nas tarefas; e de outro, a representação de uma identidade *linguageira* com a qual permite ao agente-produtor investigado agir com, sobre e por meio do sistema da língua, o *saber-dizer*.

A respeito das capacidades associadas às operações, convém resgatar a sua definição, qual seja: “aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada” (SCHNEUWLY, 2004, p. 44). Ou ainda, no dizer de Cristovão (2007; 2009), uma série de operações de linguagem necessárias à identificação e escolha de parâmetros textuais coerentes às atividades de linguagem e aos respectivos agires. Por sua vez, as habilidades cognitivo-linguísticas, conforme Jorba (2000), estão em relação direta com as tipologias textuais, sendo de importância ao ativá-las quando se produz um texto do

tipo *descritivo*, *narrativo*, *explicativo*, *argumentativo* ou *instrutivo*, imprescindíveis para a arquitetura textual e vistas como instrumento igualmente para o gerenciamento linguístico-discursivo-enunciativo da escrita de textos acadêmicos.

Contudo, sem a intenção de cometer generalizações, em virtude de práticas isoladas de professores-formadores em componentes do Curso investigado, espaço no qual houve acesso legítimos aos exemplares de textos pertencentes a gêneros diversos, ao que foi possível reconhecer na análise do *corpus*, não há ocorrência recorrente nos componentes, baseados nos textos analisados, tanto sob a ótica do agente-produtor e participante da pesquisa quanto sob a ótica do pesquisador, com o contato com as produções, reveladas em sessão reflexiva, de um ensino mais sistemático e orientado da escrita, impedindo, desse modo, a promoção da competência *linguageira*. Assim, a análise do *corpus* aponta, quanto às ações de linguagens identificadas e analisadas, dois pressupostos: a plena mediação do professor e o aprimoramento da autonomia do agente-produtor. O primeiro ratificando a necessidade de um planejamento pedagógico explícito para as situações de escrita de textos acadêmicos, mas também de orientações prévias para um gerenciamento da escrita de maneira sistemática e consciente, quando encaminhadas em situações formais, nos componentes investigados. Acrescentamos, igualmente, a necessidade, quando em situações típicas de práticas letradas, a exemplo de textos como instrumento para acesso a eventos acadêmicos e/ou publicação em revistas científicas.

O segundo pressuposto, voltado aprimoramento da autonomia do agente-produtor, em virtude de algumas representações reveladas em respostas a partir dos instrumentos desta investigação, conforme os dados ilustram, referentes, por exemplo, à imagem da efetividade de um agente-produtor usuário, leitor e, sobretudo, produtor de textos acadêmicos ou, ainda, à imagem de certa maturidade estudantil com base na integralização de componentes ao longo do curso. Em razão disso, os resultados da pesquisa realizada demonstram que a competência *linguageira* não é constituída aprioristicamente, mas sim, além do já mencionado caráter de formação e vivência acadêmica, do engajamento e do interesse em conhecer os acordos (pré)estabelecidos entre os agentes sociais do curso em questão, tais como buscar entender o propósito comunicativo dos interlocutores (professor-formador e/ou professor-orientador), como também a arquitetura textual e a socio-pragmática do texto escrito pertencentes a gêneros da rotina acadêmicas. É verdade que tal pressuposto nem sempre se resume ao engajamento, à participação de diferentes estratégias para desenvolver a aprendizagem de um agente-produtor, há, igualmente, conforme relatos nas sessões reflexivas, o fator referente à permanência no curso, à persistência e à satisfação ao componente cursado.

Motivados por tais indícios, elegemos como geração de dados 2 fontes diversas, divididas em dois movimentos, quais foram: movimentos: (1) aplicação de questionário *on-line*, publicado no SIGAA da Instituição Federal acolhedora, a fim de estabelecer o primeiro vínculo; e (2) realização de sessão reflexiva, a fim de, em contato com as representações sobre o texto escrito de ingresso, veterano e egresso, proporcionar uma visão geral, levantando hipóteses. O questionário *on-line*, embora apresente pouca confiabilidade acerca das respostas encaminhadas pelos agentes, fortalecidas em virtude do contexto sócio-histórico em que tal instrumento foi encaminhado – período de greve, mudanças no calendário e carga horária dos componentes com base nos dois cursos de Letras –, serviu-nos de diagnóstico e de acesso às práticas socializadas no curso em questão, tanto no ambiente acadêmico, em componentes curriculares, quanto no ambiente extra-acadêmico, a partir de projetos e pesquisas. Esse primeiro movimento foi importante para uma primeira leitura sobre a relação gerenciamento da escrita e o agente-produtor, sem maiores intervenções por parte do pesquisador, posto que o questionário ficou disponível em plataforma virtual sob um prazo definido, não havendo, portanto, nenhuma interação com fins de orientação ou esclarecimento sobre qualquer item.

(2) Realização de sessão reflexiva com cada agente, logo após uma pausa entre o primeiro movimento, em dependência acadêmica, visto como importante recurso para envolver os agentes em um discurso que se organiza de forma argumentativa, orientado para questionar, já que foi por meio deste que houve efetivamente o contato entre o pesquisador e o agente; convite para participação havia sido feito via aplicativo de mensagem de voz e texto, *WhatsApp*, e, raramente, por meio de ligação. Desse modo, era esperada, a princípio, intimidação que deveria ser resolvida em situações de interação a partir, em um momento, das respostas ao questionário, como instrumento para contextualização da pesquisa e da participação, via respostas dos agentes. Foi, ainda, neste movimento, que nos foram esclarecidas algumas imprecisões nas respostas do questionário ou, até mudanças nos registros, baseadas na integralização de novos períodos. Nesse último movimento, também foi planejado para termos acesso a textos de naturezas distintas e reconhecidos como “aceitáveis” para a situação de produção em que foi estabelecida pelos próprios agentes, os quais citamos: *relatório de observação*, *abstract*, *artigo de divulgação científica*, *resenha* e *mini-monografia*. Esses categorizados de acordo com a funcionalidade, em textos de natureza expositiva e textos de natureza argumentativa. Como não houve maiores esclarecimentos acerca do que estávamos entendendo por “aceitável”, foi preciso que o próprio participante de cada sessão reflexiva inferisse tal especificidade.

Acerca da análise das práticas de linguagem, no contexto de investigação da Linguística Aplicada, exploramos conceitos-chave envolvidos para investigar a ativação das capacidades, bem como o manuseio de operações de linguagem que estão associados ao *corpus* da investigação. Para tal ancoragem, situamos os estudos interacionista-sociodiscursivos, por meio da reflexão de termos centrais, tais como agir linguageiro e atividade linguageira, posto que as produções de linguagem estabelecem relação direta com a atividade humana. E, no conceito de operações de linguagem e de habilidades, para subsidiar as categorias dos produtos empíricos coletados na sessão reflexiva, visto que o foco do estudo foi o agente-produtor.

Em vista disso, ao respondermos a *(1) Qual compreensão é atribuída à escrita de um texto “aceitável” e ao seu gerenciamento por alunos do Curso de Letras/Português? (2) Quais capacidades de linguagem são ativadas na escrita de textos “aceitáveis” por alunos do Curso de Letras/Português sob sua própria avaliação? (3) Quais operações são percebidas no modo de funcionamento linguístico-enunciativo-discursivo na escrita de textos acadêmicos de alunos do curso de Letras/Português?*, elucidamos operações envolvidas no quadro da atividade social em que as ações de linguagem singulares ao nosso estudo se realizam. Contudo, reconhecemos a complexidade que tal afirmação carrega em virtude da natureza dos textos pertencentes a gêneros distintos, logo, conforme os dados, requerendo a mobilização de operações específicas de acordo com as particularidades e finalidades de configuração do modelo para textualização.

Diante disso, no tocante à primeira questão, *Qual compreensão é atribuída à escrita de um texto “aceitável” e ao seu gerenciamento por alunos do Curso de Letras/Português?*, identificamos que a compreensão atribuída a um texto visto como aceitável, bem como o seu gerenciamento estão atrelados a três operações, quais são: *o lugar social dos enunciadore*s, *a finalidade da atividade de linguagem* e *a relação enunciator/destinatário*. A primeira operação situa-se no contexto acadêmico, a partir de ações particulares de componentes da grade curricular do curso; e no contexto extra-acadêmico, a partir de práticas de pesquisas científicas ou atividades inerentes a projetos e programas. Desse modo, um dos fatores para a aceitabilidade está em atender às singularidades das ações em que a escrita se estabelece, isto é, considerar os níveis de exigências do lugar e os recursos disponíveis que operam o gerenciamento da escrita dos textos.

A segunda operação destina-se ao reconhecimento das finalidades, podendo ser pedagógicas, avaliativas e investigativas, mas nem sempre tão convictas para o agente. Nessa operação, é possível distinguir (mas não rigidamente) distintas finalidades que implicam

gerenciamento diferenciado. Por exemplo, o gerenciamento da escrita de texto ensinável (como as resenhas na área de Linguística e relatório de observação) para atender a finalidades pedagógicas, isto é, qual o *status* da atividade, o prazo, os textos que estão associados ao exemplar para produção, tendo destinatário privilegiado e frequente (docentes e discentes). A sua aceitabilidade resulta do atendimento e participação de todo o processo em que a produção é realizada: leitura, discussão, registro de aspectos sobre a produção, orientação encaminhada emissor.

Já o gerenciamento da escrita de texto instrumental (resenhas na área de Literatura e mini-mografia) para finalidades avaliativas, tendo o destinatário privilegiado e frequente (docente e discente), é realizado com base essencialmente em orientações prévias do emissor. Não por acaso, a sua aceitabilidade está em atender ao máximo o “esperado” e “indicado” na situação de linguagem, havendo a possibilidade de adaptação deste que não muito diferente do sinalizado no ato da ação.

O gerenciamento da escrita de texto publicável (*abstract* e artigos de divulgação científica) para eventos de letramento científico opera com base nas orientações tanto de caráter funcional quanto contextual, vistas como essenciais já que se espera de tal finalidade o agrupamento do texto em formato e/ou suporte único. A linguagem objetiva, com métodos claros e aporte teórico marcado confere ao texto a imagem do “aceitável”, tendo destinatário mais genérico (pesquisadores de IC, ID; mestrando; doutorando; comunidade acadêmica).

A terceira operação caracteriza a relação enunciador e destinatário, vistos como protagonistas da interação social. Da mesma forma, está prevista, pelo menos, de três grupos. O primeiro, de um lado, determina o enunciador assumindo o papel social de agente-aprendiz, de caráter mais dependente e em posição assimétrica à imagem do destinatário, condicionado às instruções prévias – voltadas à textualidade de diferentes textos baseada no nível da arquitetura pertencente ao gênero a ser produzido, bem como às suas especificidades, às suas funcionalidades e às suas implicações socio-pragmáticas –, mas que a partir de um planejamento didático, é possível o desenvolvimento de habilidades esperadas nos objetivos da atividade. De outro, o destinatário na imagem de professor formador, mais experiente, que atua como mediador de todo processo de planejamento, escrita e reescrita; em alguns casos, assume papel de coenunciador do texto produzido pelo agente-aprendiz, em virtude das orientações recorrentes. O segundo grupo, de um lado, determina o enunciador assumindo o papel social de agente-(re)produtor, similar ao primeiro, também, condicionado às instruções prévias do destinatário, podendo ser ora mais dependente ora mais autônomo. A diferença está nas práticas a que este teve acesso ao longo da formação, ou seja: se mais

habilitoso, mais autônomo, podendo, inclusive, adaptar as instruções, marcadamente escolar, fornecidas pelo professor com base nos conhecimentos adquiridos; se menos habilitoso, mais dependente de instruções. Nessa relação, nem sempre há uma posição assimétrica, visto que o agenciamento do texto estabelecido por ser orientado pelas buscas realizadas pelo agente-produtor ou por registros em caderno de compreensões sobre a atividade que são usadas quando ausente de um encaminhamento pelo emissor.

Por outro lado, o destinatário, também professor formador, caracteriza-se por intervenções mediatizadas, de efeito imediato sobre a situação, o trabalho com a produção está focado na solicitação, bem maiores orientações de escrita, posto que o interesse é utilizar a produção como instrumento de registro de outros objetivos e conteúdos que nem sempre estão associados à funcionalidade do gênero da situação. O terceiro grupo, inserido na operação que determina a relação enunciador e destinatário, destina-se, de um lado, ao enunciador assumindo o papel social de agente-pesquisador, supostamente mais experiente e engajado com práticas extra-acadêmicas, já que há mais envolvimento com outras práticas sociais letradas; de outro lado, o destinatário podendo assumir o papel tanto de professor orientador quanto o de comissão científica, parecerista de revista, examinador/avaliador de produtos/trabalhos científicos. O primeiro, compete, em alguns momentos, a função de revisor e orientador, o segundo, de avaliador com parecer.

Em relação ao segundo questionamento: *Quais capacidades de linguagem são ativadas na escrita de textos “aceitáveis” por alunos do Curso de Letras/Português sob sua própria avaliação?*, identificamos que, embora a pesquisa se propôs apresentá-las separadamente, notamos que há distintas capacidades que estão interligadas e, quando ativadas, contribuem para o que agente-produtor aprimore, ressignifique para a textualidade do texto pertencente ao gênero, posto que, conforme a análise dos dados, o processo de escrita dos exemplares de natureza expositiva e argumentativa é heterogêneo, dinâmico, complexo, não se apoiando na modelização de um gênero, pelo contrário, tais capacidades são ativadas mediante abordagem didática, imersão, participação em práticas sociais letradas entre outros aspectos. Ainda a respeito, destacamos que os dados indicam que os parâmetros do contexto sociossubjetivo são construídos lentamente, de acordo com a experiência da vida social, nesse caso, através das representações sobre o curso, sobre as leituras de textos de gêneros distintos, sobre participações em IC, sobre mediações validadas acerca do professor formador, podendo, também, serem modificadas continuamente.

Além disso, reconhecemos a estreita relação entre objetivo, motivação, intenção com a capacidade de o agente-produtor saber tomar decisões frente a outras práticas sociais, visto

que, quanto à planificação, as sequências são atualizadas no texto mediante a funcionalidade, o estilo, a composição de determinado gênero. Por esse motivo, um modelo decorre, por um lado, de representações construídas acerca da esfera de comunicação em que o agente produtor se encontra, das experiências a partir de formas de encaminhamento do texto, por parte de um professor formador/orientador, mas também do contato com textos validados na área de atuação; por outro lado, das representações construídas acerca do nível da arquitetura. Logo, têm-se esquemas mentais que são atualizados em situações de atividade de modo a planejar e planificar a estrutura de um texto, como também pelo reconhecimento da funcionalidade e especificidade de um gênero textual. Nesse sentido, quanto mais envolvido com ações do domínio acadêmico, em especial, é possível que os conhecimentos responsáveis pela configuração de esquema mental sejam aprimorados e ressignificados para, por fim, serem textualizados.

Em relação ao terceiro questionamento: *Quais operações são percebidas no modo de funcionamento linguístico-enunciativo-discursivo na escrita de textos acadêmicos de alunos do curso de Letras/Português?*, com base nos dados, podemos compreender, que, em situação de linguagem o agente-produtor toma decisões para atender aos critérios estipulados da atividade de textualização. Esse interesse no atendimento habilita o agente-produtor a agenciar as operações de linguagem, porém, é possível que estas atuem de modo diferente a depender do tipo de atividade (ou da situação comunicativa), do gênero de texto selecionado e das normas fornecidas para a produção (normas de eventos, periódicos, encaminhamento do professor formador etc.). Por esse motivo, destacamos que, entre os exemplares analisados, oscilação quanto à pessoa do discurso, ora se apresentava em 1ª pessoa do plural, a exemplo da seção de introdução, análise e/ou considerações finais do artigo de divulgação científica, ou em casos pontuais, nas resenhas, o que caracteriza maior proximidade entre o agente-produtor e o conteúdo temático, além de também fazer menção, de modo genérico, ao destinatário; ora se apresentava na primeira pessoa do singular, a partir de vozes passivas, principalmente no relatório de observação e no resumo, como recurso para marcar a pessoa do discurso. Conforme identificados nos dados, oscilação entre seções de um mesmo exemplar, o que entendemos como desvio ou falta de revisão linguística, embora não houve, quanto ao emprego, orientação por parte do professor-formador ou da comissão científica, em que a escrita foi estabelecida. Além desta operação, identificamos organizadores textuais de modo a manter a unidade temática do texto, bem como a progressão, que permitiam reconhecer fases de sequências linguísticas ou de segmentos dos tipos de discursos, o que reconhecemos como preocupação do agente-produtor ao leitor presumido, já que com as escolhas adequadas,

guiava a leitura e entendimento. Nas resenhas, de modo especial, identificamos operações voltadas conectivos que mantinham relação lógico-argumentativa, mais uma vez contribuindo para a progressão textual e orientação do tema ao destinatário.

Por esse motivo, é a partir da *base de orientação*, que o produtor ativa as operações sócio-discursivas, estas, por sua vez, relacionam-se à *gestão textual* e à *linearização do texto*, por meio das operações discursivas e linguístico-textuais, respectivamente. As operações de linguagem, quando desenvolvidas, podem ser mobilizadas para a textualidade de diferentes textos, posto que estas, de natureza psicológica, são inerentes ao agir linguageiro e, por sua vez, não são admitidas cognitivamente como pré-dados, estando ao dispor do usuário, pelo contrário, são geradas a partir da perspectiva de orientação do modelo de arquitetura textual, bem como dos parâmetros físicos e sociosubjetivos (BULEA, 2010). Por esse motivo, acreditamos que as operações possam servir de parâmetro para o ensino-aprendizagem da produção escrita de diferentes textos circulantes no Curso de Letras/Português da Instituição Federal, contudo, tal categoria não deve ser o único instrumento, tendo em vista que também focar em um único aspecto poder configurar como riscos, a exemplo, o alerta de Navarro (2020), sobre o trabalho com o gênero de texto com foco precisamente na estrutura, como se fosse base das finalidades sociais ou, somente na caracterização a partir da gramática, isto é, de aspectos normativos (gramatical, lexical e discursivo). Logo, reconhecemos, desse modo, uma imbricação de elementos que devem ser avaliados de acordo com os objetivos e/ou dificuldades percebidas no gerenciamento da escrita de textos de natureza distintas.

Os dados permitem-nos deduzir o desenvolvimento de uma abordagem pouco sistemática, que deveria permitir a exposição e reflexão de textos exigidos no Curso de Letras da instituição federal e que deveria permitir o desenvolvimento de capacidades de linguagens esperadas para a produção de determinados gêneros textuais acadêmicos, a exemplo do *corpus* de análise desta tese, uma vez que, a situação sob análise não garante ao agente produtor habilidades requeridas que podem ser reformuladas a cada situação comunicativa. Com essa compreensão, acreditamos que há pouca sistematicidade acerca do trabalho com a escrita na grade curricular do curso investigado, a exemplo do programa *escrita através do currículo* (em inglês Writing Across the Curriculum, WAC), que se destacou por inserir na grade curricular disciplinas de escrita nos semestres iniciais dos diferentes cursos de graduação como respostas às dificuldades de apresentar uma escrita proficiente.

Portanto, o fato de haver finalidades pouco explícitas a habilidades características do letramento acadêmico – referentes a produção de textos do tipo descritivo, narrativo, explicativo, argumentativo ou injuntivo – faz com que o agente instrumentalize o texto com o

propósito maior de atender ao “esperado” pelo destinatário ou pelo propósito comunicativo da ação de linguagem. Desse modo, vemos implicações na didatização explícita do trabalho com a escrita, em especial voltado para a gestão acerca da forma e conteúdos textuais, a partir do gerenciamento linguístico-discursivo-enunciativo, baseado na ativação de capacidades e mobilização de operações para a escritura de textos acadêmicos, permitindo, que deve robustecer a abordagem didático-pedagógica para o curso, a valorização do profissional em formação ou já formado, visto que permite formar profissionais mais capacitados que demonstrem competência *linguageira* em ações de linguagem. Em razão disso, a análise do *corpus* permite constatar um considerável comprometimento por parte da comissão executiva do Curso de Letras em questão, bem como de outros da região, mais localmente, como também de outros contextos que apresentem as mesmas implicações no trato com o ensino-aprendizagem da escrita, de modo global, ao reservar componentes curriculares, inserido num currículo de escrita ao longo da formação, que tenham por conteúdo a escrita como objeto ensinável.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, G. G. **Práticas letradas de gamificação**: estudo do processo de textualização no Ensino Superior. 2020. 136f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual Paulista (UNESP), São José do Rio Preto, 2020.

ALVES, M. L. **Produções de resumo para publicação em revista internacional por pós-graduandos em linguística**: um estudo de caso. 2020. 114f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/345600>>. Acesso em: 16 Jul. 2020.

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAGÃO, R. C. Observar, narrar e significar a experiência da aprendizagem. In: MICCOLI, L. (org.). **Pesquisa experiencial em contexto de aprendizagem**: uma abordagem em evolução. Campinas: Pontes Editora, p. 79-99, 2014.

ARAGÃO, R. M. R; GANDRA, L. M. M. A leitura em cursos superiores de formação profissional. In: I CONGRESSO DA HISTÓRIA DO LIVRO E DA LEITURA NO BRASIL E XII CONGRESSO DE LEITURA NO BRASIL, **Anais...** Campinas: UNICAMP, 1998, p.549-554. CD-ROM.

ARAÚJO, D. L. Das razões para ser professor (de português) hoje o profissional de letras: formação constante. **Letras Raras**, v. 1, p. 724-734, 2012.

ARAÚJO, D. L.; SILVA, W. da. (org). **Oralidade em foco**: conceitos, descrição e experiências de ensino. Campina Grande: Bagagem, 2013.

ARAÚJO, J. C. A organização constelar do gênero chat. **Anais da XX Jornada Nacional de Estudos Linguísticos**. João Pessoa: Ideia. p. 1279-1292, 2004.

ARAÚJO, J. C. **Os chats**: uma constelação de gêneros na Internet. 2006. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará - Fortaleza: PPGL-UFC, 2006.

ARAÚJO, J. C.; ZANOTTO, N. **Reflexões sobre o conceito de constelação de Machado, A. R.** et al. Resumo. São Paulo: Parábola, 2004.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In. BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011, p. 261-306,

BASÍLIO, R.; PEREIRA, R. C. M. O procedimento de esquematização como estratégia de recepção e de construção textual. PEREIRA, R. C. M. (org.) **Ateliê de Gêneros Acadêmicos**: didatização e construção de saberes. 1ed.João Pessoa: Ideia, 2014. p. 223-249.

BASTOS, M. X. **O uso de Sintagmas Nominais complexos em artigos de divulgação científica**. 2013. 126f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2013.

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. Da pesquisa ao ensino: múltiplas abordagens pedagógicas para o ensino de gêneros. In. _____. **Gênero: história, teoria, pesquisa e ensino**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 213-227.

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. Estudos retóricos de gênero. In. _____. **Gênero: história, teoria, pesquisa e ensino**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 103-133.

BAZERMAN, C. O escritor no local de risco. In. BAZERMAN, C. **Teoria da ação letrada**. São Paulo: parábola, 2015, p. 203-211.

BAZERMAN, C.. **Gêneros Textuais** - Entrevista. Tradução Benedito Gomes Bezerra; Fabiele Stockmans De Nardi; Darío Gómez Sánchez; Maria Auxiliadora Bezerra; Joice Armani Galli. 1. ed. Recife: [s.n.], 2011. Disponível em: <<http://www.nigufpe.com.br/batepapoacademico/bate-papo-academico1.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2014.

BAZERMAN, C.. **Retórica da ação letrada**. São Paulo: parábola, 2015.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral II**. Campinas: Pontes, 1970/2006.

BERTULEZA, C. D. S. **Os usos dos itens antes, agora e depois nos gêneros acadêmicos**. 2013. 107 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros. 2013.

BEZERRA, B. G. A organização retórica de resenhas acadêmicas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 3, n. 1, p. 37-68, jul./dez. 2002.

BEZERRA, B. G. Colônia de gêneros introdutórios: o que é e como se constitui. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C.; BARROS, K. S. M. (Org.). **Um linguista, orientações diversas**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009. v. 2, p. 265-281.

BEZERRA, B. G. **Gêneros introdutórios em livros acadêmicos**. 2006. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Pernambuco. Recife: PPGL-UFPE, 2006.

BEZERRA, B. G. Gêneros introdutórios mediados pela web: o caso da homepage. In: ARAÚJO, J.C. (Org.). **Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 113-125.

BEZERRA, B. G. **Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BHATIA, V. K. **Analysing genre: language use in professional settings**. New York: Longman, 1993.

BHATIA, V. K. Applied genre analysis: analytical advances and pedagogical procedures. In. JOHNS, A. M. (Ed). **Genre in the classroom: multiple perspectives**. Mahwah: Lea, 2001. p. 279-283.

BHATIA, V. K. Integrating products, processes, purposes and participants in professional writing. In. CANDLIN, C. N.; HYLAND, K. (Eds.). **Writing: texts, processes and practices**. New York: Longman, 1999, p. 21-39.

BHATIA, V. K. **Worlds of written discourse: a genre-based view**. London: Continuum, 2004.

BJORN, G. **Como escrever e ilustrar um artigo científico**. São Paulo: Parábola, 2017.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto Editora, 1994.

BOLSONI-SILVA, A. T. Habilidades sociais: breve análise da teoria e da prática à luz da análise do comportamento. **Interação em Psicologia**, v.6, n. 2, p. 233-242. 2002.

BONINI, A. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In. MEURER, J. L; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

BORK, A. V. B. **Produção escrita de gêneros profissionais em língua inglesa: vozes entrelaçadas no processo de escrita e reescrita textual**. 2016. 509f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. 2016.

BOTELHO, Laura Silveira. **Práticas de Letramentos Acadêmicos na Escrita da Monografia: relações de poder na academia**. 2016. 274f. Tese, (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras, Juiz de Fora. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ppglinguistica/files/2009/12/BOTELHO-Laura-Silveira-TESE-2016.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRONCKART, E. B. Competência languageira e competência profissional: elementos para uma abordagem integrada. In. BRONCKART, J. P; BRONCKART, E. B. **As unidades semióticas em ação: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo**. Campinas: Mercado de letras, 2017, p. 111-127.

BRONCKART, J.-P. A atividade de linguagem em relação à língua – homenagem à Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A.(orgs.) **O interacionismo sociodiscursivo – questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2017, p. 19-42.

BRONCKART, J.-P. A problemática do agir na filosofia e nas ciências humanas. In.: _____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores.** São Paulo: Mercado de Letras, 2008. p. 13-68.

BRONCKART, J.-P. Ação, discurso e racionalização: a hipótese de desenvolvimento de Vygotsky revisitada. In.: _____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p. 59-91.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J.-P. **Atividades de linguagem, textos e discursos.** São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, J.-P. Introdução. In.: _____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p. 10-23.

BRONCKART, J.-P. **O Agir nos Discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores.** Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J.-P. Os Géneros de texto e os tipos de discurso como formatos das interações de desenvolvimento. In: MENENDEZ, F. (org.). **Análise do Discurso.** Lisbonne: Hugin Editores. 2005. p. 37-79.

BRONCKART, J.-P. Os gêneros de texto, quadros organizadores da verdadeira vida dos signos. In. BRONCKART, J. P; BRONCKART, E. B. **As unidades semióticas em ação: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo.** Campinas: Mercado de letras, 2017, p. 37-50.

BRONCKART, J.-P. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In.: _____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p. 121-160.

BRONCKART, J.-P. Os mecanismos enunciativos. In.: _____. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo.** 2. Ed. São Paulo: EDUC, 2012 [1999]. p. 319-335.

BRONCKART, J.-P. Quadro e questionamento epistemológicos. In.: _____. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo.** 2. Ed. São Paulo: EDUC, 2012 [1999]. p. 21-67.

BRONCKART, J.-P. Sobre linguagem, ação-trabalho e formação: as contribuições da démarche ISD entrevista com Jean-Paul Bronckart. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, n. 47, p. 273-286, jun. 2008

BRONCKART, J.-P. **Théories du langage: Nouvelle introduction critique.** Mardaga – supérieur. 2019.

BULEA, E. **Linguagens e efeitos desenvolvimentais a interpretação da atividade.** Campinas: Mercado de letras, 2010.

CAGLIARI, L. C. Ditados e Editores – entendidos e entendedores: algumas considerações sobre o ditado, a cópia e a interpretação de texto na escola de 1º grau. In: TASCA, M. (org). **Desenvolvendo a língua falada e escrita na escola**. Porto Alegre: Sagra, 1990, p. 94-117.

CARDOSO, C. J. Produção de textos em espaços escolares e não escolares: uma perspectiva interacionista sociodiscursiva. In. LIMA, A.; MARCUSCHI, B. Produção de textos em espaços escolares e não escolares. Recife: UFPE, 2021, p. 73-95.

CARLINO, P. **Escrever, ler e aprender na universidade**: uma introdução à alfabetização acadêmica. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

CARLINO, P. Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. **Lectura y Vida**, n. 1, 2004,16-27.

CARVALHO, M. de L. G. **O letramento acadêmico no curso de letras**: saberes, recursos e ações textual-discursivas na produção de resenhas. 2013. 225f. Tese (Doutorado em Letras), Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais, Belo Horizonte. 2013.

CARVALHO, R. S. Integração entre o sistema de gestão acadêmica e o sistema de gestão da aprendizagem: ação reflexiva na prática docente. **Revista Opara: Ciências Contemporâneas Aplicadas**. v. 1, n. 1. 2011.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2017.

COSTA, C. F. de P. **O gênero resumo na universidade**: dialogismo e responsividade em resumos de alunos ingressantes. 2013. 135f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2013.

COUTINHO, A. Schematization (discursive) et disposition (textuelle). In: ADAM, J-M.; GRIZE, J.-B.; BOUACHA, M. A. (Org.). **Texte et discours**: catégories pour l'analyse. Dijon: EUD, 2004, p. 29-42.

COUTINHO, M. A. A ordem do expor em gêneros acadêmicos do português europeu contemporâneo. **Calidoscópio**. Vol. 02 N. 02. jul/dez 2004 p. 9-15.

CRISTÓVÃO, V. L. L. **Modelos didáticos de gênero**: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira- Londrina: Uel, 2007.

CRISTOVÃO, V. L. L. Procedimentos de análise e interpretação em textos de avaliação. In. GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 257-271.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências didáticas, semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C. et al. (Orgs.) **Linguística aplicada e sociedade**: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas: Pontes, 2011. P. 17-40

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Treinamento em habilidades sociais: Panorama geral da área. IN: V. G. Haase et al (org). **Psicologia do desenvolvimento**: contribuições interdisciplinares. Belo Horizonte, 2000

DIAS, A. P. S. **O desenvolvimento da produção escrita de alunos de francês a partir do trabalho com os gêneros acadêmicos *résumé* e *note de lecture***. 2017. 293f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) – Universidade de São Paulo. 2017.

DIAS, I. S. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 1, p. 73-78. Jan./Jun. 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P. Lacquisition dês discourse: emergence dune competente ou apprentissage de capacities langagieres? **Études de Linguistique Appliquee**, n. 92, 1993.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência francófona. In: SCHNEUWLY, B. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p.41-70.

FARIA, V. F. S. de. **Minha voz, tua voz, nossas vozes**: a responsabilidade enunciativa em artigos acadêmicos/científicos. 2015. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem), Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte, Natal. 2015.

FERREIRA, E. C. A. **Desenvolvimento da escrita na academia**: investigação longitudinal do percurso de licenciandos em Letras. 2014. 185f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino), Universidade Federal de Campina Grande, 2014.

FERREIRA, M. M.; LOUSADA, E. G. **Ações do laboratório de letramento acadêmico da Universidade de São Paulo**: promovendo a escrita acadêmica na graduação e na pós-graduação. Ilha do Desterro. 2016.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 17. Ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FIGUEIREDO, F. J. Q. A mediação e a ZDP. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. **VYGOSTKY**: a interação no ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Parábola, 2019, p. 37-49.

FREITAS, L. C. de A. Pelos fios do discurso pedagógico: o processo de ensino da escrita nos cursos de LETRAS/UERN. 2012. 120f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. 2012.

FUCK, I. T. **Alfabetização de adultos**: relato de uma experiência construtivista. Petrópolis: vozes, 1993.

FUZA, Â. F. **A constituição dos discursos escritos em práticas de letramento acadêmico-científicas**. 2015. 368f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas 2015. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269598>>. Acesso em: 27 ago. 2018.

GALVÃO, Sylvia Coutinho Abbott. **Do castelo de Périgord à academia: ensaiando o gênero ensaio na UFRN**. 2018. 193f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideology in Discourses**. 2. ed. London, Philadelphia: The Farmer Press, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, B. **O gênero acadêmico: resumos nas áreas de Antropologia, Linguística e Ciência Política**. 2014. 217f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto. 2014.

GOMES, G. R. **Escrita acadêmica e identidade: o processo de apropriação de gêneros acadêmicos por graduandos indígenas**. 2014. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2014.

GONÇALVES, J. A. D. **Ler e escrever em práticas de letramentos acadêmicos em um curso de pedagogia na modalidade educação a distância**. Blumenau, 2017.

GUIMARÃES, A. M. de M.; LOUSADA, E.; BUENO, L. O interacionismo sociodiscursivo: ampliando a visão. In. BRONCKART, J. P.; BRONCKART, E. B. **As unidades semióticas em ação: estudos lingüísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: Mercado de letras, 2017, p. 7-17.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo universitário. p.1989.

HOFFNAGEL, J. C. **Temas em antropologia e linguística**. Recife: Bagaço, 2010.

HYLAND, Ken. **Disciplinary discourses: social interactions in academic writing**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2014 [2000].

JAMAL, A. M. A. L. **Identidade discursiva da resenha acadêmica de divulgação à luz da teoria da estrutura retórica e da teoria das sequências textuais**. 2015. 221f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2015.

JONES, C. et al. (Org.). **Students writing in the university: cultural and epistemological issues**. Amsterdam: John Benjamins, 1999.

JORBA, J. La comunicacion y las habilidades cognitivolingüísticas. In: JORBA, J.; GOMES, I.; PRAT, A. **Hablar y escribir para aprender: uso de La lengua em situación de enseñanza-aprendizaje desde lãs áreas curriculares**. Madrid: Sintesis, 2000.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística**. São Paulo: Ática, 2002.

KENEDY, E. O status da norma culta na língua-I dos brasileiros e seu respectivo tratamento na escola: algumas contribuições de estudos formalistas à Educação. In: GUESSER, S. (org.) **Linguística: pesquisa e ensino**. Boa Vista: EDUFRR, 2016, 185-208.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2011.

LACERDA, L. F. **A articulação da leitura e da escrita de textos acadêmicos para elaboração do TCC : análise de uma turma de pós Proeja na EAD**. 2017. 134f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal do Espírito Santo, 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1992.

LEA, M. R.; STREET, B. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**. London, v. 23, n. 2, p. 157-16, June, 1998.

LEAL, Telma Ferraz; MELO, Katia Leal Reis de. Produção de textos: introdução ao tema. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Org.). **Produções de texto na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 157 – 169.

LEITÃO, P. D. V. **Apreensão apreciativa do discurso de outrem: autoria no processo de construção do conhecimento científico por professores concluintes de Letras**. 2013, p. 261. Tese (doutorado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba. 2013.

LIBERALI, F. C; MAGALHÃES, M. C. C; ROMERO, T. R. DE S. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In.: BARBARA, L; RAMOS, R. DE C. G. R. (Ogs). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. São Paulo: Mercado das letras, 2003, p. 103-129.

LILLIS, T. **Ethnography as Method, Methodology, and Deep Theorizing: closing the gap between text and context in Academic Writing Research**. Written Communication, 2008.

LILLIS, T. Whose Common Sense? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Org.). **Students writing in the university: cultural and epistemological issues**. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p. 127-140.

LITENSKI, A. C. L. **Processos de subjetivação em práticas de letramento acadêmico: oficina com estudantes de psicologia da UFPR**. Curitiba, 2016.

LOPES, N. M. C. et al. Avaliação da eficácia e utilização do SIGAA na formação discente: estudo de caso nos cursos de licenciatura da UFPI, campus de parnaíba. **Congresso Internacional de Educação e tecnologias**. 2018.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 237-259

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

MACHADO, A. R. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. (Org.). **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 43-70

MACHADO, A. R. **Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos**. São Paulo: Parábola, 2007.

MACHADO, A. R.; GUIMARÃES, A. M. de M. O Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI, L. S (Org.). **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, N. J. Educação: competência e qualidade. São Paulo: **Escrituras**, 2010. MAYER, J.; SALOVEY, P. O que é inteligência emocional?. In: SALOVEY, P.; SLUYTER, D. J. (Org.). **Inteligência emocional na criança: aplicações na educação e no dia-a-dia**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

MARCUSCHI, L. A. Algumas definições de texto. In. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** Parábola, São Paulo, p. 21-30, 2012.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: o que são e como se constituem**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco. Texto inédito, 2000.

MATENCIO, M. L. M. Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo. **Scripta**. Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 25-32, 2002.

MATENCIO, M. L. M. Letramento na formação do professor – integração a práticas discursivas acadêmicas e construção da identidade profissional. In: CORREA, M. L. G.;

BOCH, F. (Orgs.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado de letras, 2006, p. 95-108.

MATENCIO, M. L. M. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. In: **Anais do III Congresso da ABRALIN**. mar./2003.

MATENCIO, M. L. M. Textualização, ação e atividade: reflexões sobre abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo. In: GUIMARAES, A. M. de. **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de letras, 2007, p. 51-63.

MENDES, A. S. **Reescrita de relatório de estágio supervisionado como prática sustentável na formação inicial do professor**. 2014. 119f. Dissertação (Mestrado em Letras), Fundação Universidade Federal do Tocantins, Araguaína. 2014.

MENEGASSI, R. J. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 42: p. 55-79, Jul./Dez. 2003

MICCOLI, L. A Experiência na Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. In: **Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 6, n. 2, 2006.

MICCOLI, L. **Pesquisa experiencial em contextos de aprendizagem**: uma abordagem em evolução. São Paulo: Pontes, 2014.

MICCOLI, L.; LIMA, C. V. Experiência em sala de aula: evidência empírica da complexidade no ensino e aprendizagem de LE. **Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 12, n. 1, 2012.

MILLER, C. R. Genre as social action. **Quartely Journal of Speech**, n. 70, p. 151-157, 1984.

MIRANDA, F. Gêneros de texto e tipo de discurso na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. In. **Estudos lingüísticos/ Linguistic Studies**, Edições Colibri/CLUNI, Lisboa, 2008, pp. 81-100.

MOITA LOPES, L. P. (org). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs). **Linguística Aplicada**: perspectiva. Campinas: Mercado de Letras. 1998.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In. PEREIRA, R. C. A; ROCA, P. **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2011.

MOITA LOPES, L. P. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In. _____. *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift* para Atonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, p. 15-37.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOTTA-ROTH, D. (org). **Redação acadêmica: princípios básicos**. Santa Maria: UFSM, 2001.

MOTTA-ROTH, D. A construção social do gênero resenha acadêmica. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros textuais e práticas discursivas**. Bauru: EDUSC, 2002. p. 77-116

MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 145-163.

MOTTA-ROTH, D; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MOURA, L. de O. B. M. de. **O trabalho com a produção do artigo científico: implicação na construção do letramento acadêmico e da autoria**. 2015. 150f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande. 2015.

MOZZAQUATRO, L. B. A **Organização retórica do pôster acadêmico sob a perspectiva da análise crítica de gênero**. 2014. 99f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2014.

NAVARRO, F. ¿ES MOMENTO DE ABANDONAR LOS GÉNEROS DISCURSIVOS? (Posfácio) In: MATIAS, R. B.; CRISTOVÃO, V. L. L.; LOUSADA, E. G. Géneros textuales/discursivos: académicos. **X SIGET** - Simposio Internacional de Estudios sobre Géneros Textuales : géneros textuales/discursivos, prácticas de lenguaje y voces del sur en diálogo / Richard Brunel Matias ; Vera Lúcia Lopes Cristovão ; Gouvêa Eliane Lousada. - 1a ed adaptada. - Córdoba : Fl copias, 2020. p. 274-275.

NOGUEIRA, Nara Nília Marques. **Um novo jeito de se fazer dissertação [manuscrito]: letramentos acadêmicos e internacionalização**. 2017.

NUNES, M. R. M. Psicanálise e educação: pensando a relação professor-aluno a partir do conceito de transferência. In: **Anais do Colóquio do LEPSI IP/FE- -USP**, 5., 2004, São Paulo.

OLIVEIRA, E. F. **Letramentos acadêmicos: o gerenciamento de vozes em resenhas e artigos científicos produzidos por alunos universitários**. 2015. 466f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas. 2015.

OLIVEIRA, H. A. G. **O graduando de Letras e a escrita: entre representações e vozes como espaço de ação discursiva**. 2016. 168 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande. 2016.

ORPINELLI NETO, Laerte Luis. **A escrita de resumos acadêmicos para publicação em revista internacional por pós-graduandos em Linguística Aplicada como prática de letramento**. 2020. 146f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.

PENSIN, Taiana Grespan. **Letramentos acadêmicos: o plágio na construção dos textos de alunos de Secretariado Executivo?**. 2020. 172 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR.

PEREIRA, R. C. A constituição social e psicológica do texto escrito. In. PEREIRA, R. C. A; ROCA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2011, p.113-142.

PEREIRA, R. C. M. (Org). **Ateliê de Gêneros Acadêmicos: didatização e construção de saberes**. João Pessoa: Ideia, 2014.

PEREIRA, R. C. M.; BASÍLIO, R.; LEITÃO, P. D. V. Artigo científico: um gênero textual caleidoscópico. **DELTA. Documentação de estudos em linguística teórica e aplicada (PUCSP. Impresso)**, v. 33, p. 663-695, 2017.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. São Paulo: Artmed, 2000.

PRÍNCIPE, G. S. **A escrita de monografia no ensino técnico integrado ao médio: uma prática dialógica de letramento acadêmico**. 2017. 209f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/330236>>. Acesso em: 2 set. 2018.

PUCCI, V. R. **Competências gerenciais: significado e importância**. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2000.

RANGEL, M.; MOCARZEL, M. S. M. V.; PIMENTA, M. F. B. A Trajetória das Competências e Habilidades em Educação no Brasil: das avaliações em larga escala para as salas de aula. **Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 22, p. 28-47, jan./abr. 2016.

REINALDO, M. A. G. de M. Ensino-aprendizagem de produção de texto expositivo na Universidade. **Revista Graphos**, [S. l.], v. 4, n. 2, 1999. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/graphos/article/view/9260>. Acesso em: 16 ago. 2021.

RODRIGUES, A. B. **Subjetividade e autoria: a reescrita acadêmica pós-intervenção do orientador**. 2013. 125 f. Dissertação (Mestrado Em Letras: Linguística e Teoria Literária), Universidade Federal do Pará. 2013.

RODRIGUES, M. C. **Gêneros Acadêmicos Escritos: crenças e estratégias de aprendizagem**. 2012. 331f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2012.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. bras. fisioter.**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007 p. 83-89

SANTOS, F. C. dos. **A concepção de trabalho acadêmico de alunas de um curso de pedagogia a distância: um estudo de caso**. 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo. 2015.

SANTOS, G. C. V. dos et al. Habilidades e competências a desenvolver na capacitação de psicólogos: uma contribuição da análise do comportamento para o exame das diretrizes. **Interação em Psicologia**, v. 13, n. 1, p. 131-145. 2009.

SANTOS, J. R. dos. **A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DOCENTES EM PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS DO PIBID**. 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, da Universidade Regional de Blumenau – FURB. 2017.

SANTOS, K. F. dos. **Orientação acadêmica e revisão textual: o processo de produção do trabalho de curso**. 2014. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias), Universidade Estadual De Goiás, Anápolis. 2014.

SANTOS, N. W. K. **Análise de escrita científica na formação de pesquisadores**. 2019. 47 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural Sustentável) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2019.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In. SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de letras, 2004, p. 19-34.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez. 2007.

SILVA, C. P. S. **A Produção do gênero acadêmico abstract: da estratégia de correção à reescrita**. 2016. 155 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2016.

SILVA, E. M. da S. (Org). **Professora, como é que se faz?** Campina Grande: Bagagem, 2012.

SILVA, E. M. da S. **Resumo ou resenha, professora?** João Pessoa: EDUFPG, 2019.

SILVA, E. M. da S. **Um estudo de caso da escolarização dos textos lidos e produzidos em contexto acadêmico**. 2017, 190f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

SILVA, F. V da; OLIVEIRA, H. A. G. (org.). **A escrita no ensino superior: saberes, métodos e gêneros**. São Carlos: Pedro e João, 2018.

SILVA, I. N. **Análise sociorretórica de introduções de artigos científicos no quadro dos letramentos acadêmicos de graduandos pibidianos em três áreas disciplinares**. 2020. 223f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Doutorado em Ciências da Linguagem, 2020.

SOUZA, E. G. G.; STUTZ, L. O (re)conhecimento da sócio-história nas capacidades de significação: conceitos necessários para operacionalização de linguagem e didatização de gêneros. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n(58.3): 1113-1133, set./dez. 2019. p. 1114-1133

SOUZA, J. A. de.; KENEDY, E. Repensando as habilidades de leitura no ensino superior sob a ótica da Psicolinguística Experimental. **Revista da Abralin**. v. 17. n. 1.p. 334-359. 2018.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. London: Cambridge University Press, 1984.

STUTZ, L. **Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação**: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês. 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina. 2012.

SWALES, J. M. **Genre analysis**: english in academic and research settings. New York: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, J. M. **Research Genres**: Exploration and Applications. Cambridge/New York: Cambridge University Press, 2004.

TONELLI, J. B. **Desenvolvimento da escrita acadêmica em francês**: relações entre a produção escrita e o ensino do gênero textual artigo científico. 2017. 233f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) – Universidade de São Paulo. 2017.

VIEIRA, F. E.; FARACO, C. A. **Escrever na universidade 1. Fundamentos**. São Paulo: Parábola, 2019.

VIEIRA, F. E.; FARACO, C. A. **Escrever na universidade 2. Texto e discurso**. São Paulo: Parábola, 2019.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1984.

WINGATE, U. Argument: helping students understand what essay writing is about. **Journal of English for Academic Purposes**. Disponível em: <http://www.drjonmartinez.com/uploads/4/4/8/2/44820161/argument_helping_students_understand_what_essay_writing_is_about_wingate_journal_of_eap_2012.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2014.

ANEXOS

ANEXO A – FOLHA DE ROSTO – PLATAFORMA BRASIL



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: A escrita e o escritor: entre o real e o representado em produções textuais de graduandos em curso de formação docente			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 35			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Hermano Aroldo Gois Oliveira			
6. CPF: 079.845.944-14		7. Endereço (Rua, n.º): CONEGO JOAO BORGES QUARENTA CAMPINA GRANDE PARAIBA 58416250	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (83) 8869-9588	10. Outro Telefone:	11. Email: oliveirahermano.letas@gmail.com
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do paramProjeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao paramProjeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo. Data: <u>22</u> / <u>03</u> / <u>2019</u> <u>Hermano Aroldo Gois Oliveira</u> Assinatura			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Federal da Paraíba		13. CNPJ:	14. Unidade/Órgão: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
15. Telefone: (83) 3216-7230		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução. Responsável: <u>Rômulo Nóbrega</u> CPF: <u>415136734-91</u> Cargo/Função: <u>Diretora do CCHL</u> Data: <u>22</u> / <u>03</u> / <u>2019</u> <u>Rômulo Nóbrega</u> Assinatura			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO B - RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO DE ATIVIDADES

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES.

LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS

PESQUISA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

DOCENTE:



MATRÍCULA:



**A PRÁTICA DA LEITURA NA ÓTICA DOS ALUNOS DO 3º ANO DO
ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA DE ENSINO: IMPLICAÇÕES NO
COTIDIANO EXTRACLASSE**

JOÃO PESSOA - PB

MAIO/2017

**A PRÁTICA DA LEITURA NA ÓTICA DOS ALUNOS DO 3º ANO DO
ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA DE ENSINO:
IMPLICAÇÕES NO COTIDIANO EXTRACLASSE**

Relatório apresentado como requisito para
obtenção de nota na disciplina de Pesquisa
Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa do
Curso de Licenciatura em Letras Português da
Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

JOÃO PESSOA - PB

MAIO/2017

Resumo

Para que a formação cidadã dos alunos se efetive plenamente – na perspectiva sociointeracionista – um dos passos mais importantes e insubstituíveis a serem realizados no ambiente escolar é a prática de leitura: é por meio dela que os educandos desenvolvem o intelecto, adquirem conhecimento e interagem com/no contexto social. A presente proposta de trabalho justifica-se pelo fato de servir de diagnóstico e reflexão sobre a prática docente com vistas tanto ao estímulo de uma maior interação aluno-professor-contexto social quanto ao desenvolvimento de formas de incentivo à leitura. O objetivo primordial desta propositura é identificar como os alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Lyceu Paraibano encaram as atividades de leitura na rotina escolar e quais as implicações de tais atividades no hábito de ler no cotidiano extraclasse dos mesmos. Com o intuito de se atingir o objetivo geral, o percurso compreende duas finalidades: (1) conhecer as estratégias didático-pedagógicas utilizadas em uma turma de 3º ano do Ensino Médio (EM) da Escola Estadual Lyceu Paraibano por meio de uma breve observação e aplicação de questionário e (2) verificar a forma como os alunos encaram as atividades de leitura por meio da aplicação de um questionário. Conclui-se que apesar das limitações e dificuldades impostas ao professor, os alunos do 3º EM do Lyceu Paraibano, em sua maioria, reconhecem a importância da leitura para a sua vida e estimam muito quando a atividade de leitura é desenvolvida em sala de aula.

Sumário

1. Introdução.....	5
2. Metodologia.....	5
3. Fundamentação Teórica.....	7
4. Resultados e Discussão.....	11
5. Conclusão	17
Cronograma de Execução.....	18
Referências Bibliográficas.....	19
Anexos	20

1. Introdução

Para que a formação cidadã dos alunos se efetive plenamente – na perspectiva sociointeracionista – um dos passos mais importantes e insubstituíveis a serem realizados no ambiente escolar é a prática de leitura: é por meio dela que os educandos desenvolvem o intelecto, adquirem conhecimento e interagem com/no contexto social. Os alunos geralmente têm poucos momentos de prática de leitura em sala e, quando possuem alguns raros momentos, a consideram como uma atividade entediante e pouco significativa para a realidade extraclasse. Dessa forma, é de suma importância que haja tanto a identificação das principais estratégias didático-pedagógicas utilizadas em sala de aula para o trabalho de leitura e a forma como os alunos a encaram, como também a detecção se tais estratégias os instigam a ter o hábito da leitura extraclasse.

A presente proposta de trabalho justifica-se pelo fato de servir de diagnóstico e reflexão sobre a prática docente com vistas tanto ao estímulo de uma maior interação aluno-professor-contexto social quanto ao desenvolvimento de formas de incentivo à leitura. O objetivo primordial desta propositura é identificar como os alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Lyceu Paraibano encaram as atividades de leitura na rotina escolar e quais as implicações de tais atividades no hábito de ler no cotidiano extraclasse dos mesmos. Com o intuito de se atingir o objetivo geral, o percurso compreende duas finalidades: (1) conhecer as estratégias didático-pedagógicas utilizadas em uma turma de 3º ano do Ensino Médio (EM) da Escola Estadual Lyceu Paraibano por meio de uma breve observação e aplicação de questionário e (2) verificar a forma como os alunos encaram as atividades de leitura por meio da aplicação de um questionário.

2. Metodologia

Este trabalho consiste em um estudo de campo, de caráter quanti-qualitativo. Com o intuito tanto de identificar as principais estratégias didático-pedagógicas e refletir sobre a prática docente quanto verificar a forma como os alunos encaram as atividades de leitura e se eles sentem-se instigados a ter vivências de leitura no cotidiano extraclasse foi feita a observação de uma aula, seguida da aplicação de questionário para o Professor de Língua Portuguesa e para sua respectiva turma de 3º ano do EM (turno vespertino) da Escola Estadual Lyceu Paraibano situada na Avenida Presidente Getúlio Vargas - Centro, João Pessoa - PB, CEP: 58013-240 no dia 04 de maio do corrente ano.

O questionário destinado aos alunos englobou 7 perguntas que envolviam desde a importância da leitura à frequência com que eles liam, a saber: 1. Qual a importância da leitura pra você?, 2. Você gosta das atividades de leitura feitas em sala de aula?, 3. Você acha que a leitura feita em sala de aula contribui para a sua vida fora da escola?, 4. Você costuma ler fora da escola?, 5. Com que frequência você costuma ler?, 6. Quais textos e quais autores você costuma ler? e 7. Quais os textos e quais os autores o(a) professor(a) costuma sugerir para que você leia? (cf. anexo 1). No intuito de confrontar os posicionamentos enunciativos, o questionário aplicado ao professor envolvia 6 questões de linha investigativa semelhante, a saber: 1. Você costuma desenvolver atividades de leitura em sala?, 2. Quais são as principais estratégias que você como educador (a) utiliza para o trabalho de leitura em sala de aula?, 3. Com que frequência você costuma desenvolver as atividades de leitura?, 4. Quais autores/obras/gêneros textuais você costuma trabalhar com os alunos em sala de aula?, 5. Quais as principais dificuldades, em sua opinião, impedem que os alunos se sintam incentivados a ler na sala de aula e fora da escola? e 6. Você costuma investigar o que os seus alunos gostam/costumam ler? (cf. anexo 2).

Em virtude de uma movimentação interna da própria escola (referente aos preparativos da gincana) teve-se a colaboração efetiva de apenas 20 alunos participantes e do respectivo professor da turma. Para o desenvolvimento da pesquisa foi apresentado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o Diretor da escola que me direcionou para a secretária a qual, por sua vez, me mostrou a relação de turmas que estavam tendo aulas de Língua Portuguesa no dia da coleta de dados. Gostaria de aplicar os questionários em turmas lideradas por professores em estágios diferentes de atuação – um com mais experiência e outro em início de carreira – pois me foi apresentada as duas possibilidades, mas a professora doutoranda não se encontrava nesse dia. Diante disso, eu resolvi observar a aula de um professor em início de carreira e coincidentemente (ou não), ele estava desenvolvendo uma atividade de leitura com a turma. Os dados coletados foram agrupados no *Microsoft Word 2013* e analisados à luz de uma perspectiva sociointeracionista do ensino.

3. Fundamentação Teórica

De acordo com Antunes (2009), “a escola vem falhando na sua função de formar leitores” e, nesse sentido, ela aponta algumas causas para o problema, dentre as quais se destaca a obsessão pelo ensino de gramática nomenclatural e descontextualizado. Para a autora, *ser leitor* é uma prerrogativa seletista das classes socioeconômicas mais favorecidas, pois os pobres são induzidos a se conformar que possuem “dificuldades de aprendizagem” e que, conseqüentemente, “não nasceram para a leitura”. Diante deste cenário, é nossa responsabilidade agir efetivamente para que não haja um maior comprometimento do desenvolvimento econômico. A leitura permite a renovação e a ampliação do conhecimento, o avanço das descobertas científicas e a manutenção do patrimônio artístico-cultural da sociedade.

Acerca da leitura, Antunes (2009) tece algumas considerações, tais como: (1) a prática de leitura não é responsabilidade exclusiva do professor de línguas, mas de todo o professor de qualquer disciplina, tendo em vista que é leitor e para ensinar, necessita do contato com os mais diversos textos estabelecendo-se, assim, a importância da interdisciplinaridade; (2) o apreço à leitura não compete apenas à escola, mas deve inserir a família nesse processo; (3) os objetivos pedagógicos devem ser pautados com base na correlação entre os saberes sociocognitivos prévios e as competências dos educandos; (4) o acesso à leitura viabiliza o direito à escrita e, assim, desenvolver as condições necessárias para que os indivíduos possam ser inseridos no “mundo dos eventos que envolvem o intercâmbio através da grafia” (p. 192) e é por este motivo que se estabelece uma forte vinculação de interdependência entre a leitura, a escrita e a escola; (5) a leitura, por meio do princípio democrático, deve permitir o acesso à informação e à vastidão dos bens culturais produzidos, em processo de produção e os simplesmente previstos.

Acerca da leitura, a supracitada autora declara:

[...] a leitura é uma espécie de porta de entrada, isto é, uma via de acesso à palavra que se tornou pública e, assim, representa a oportunidade de sair do domínio do privado e de ultrapassar o mundo da interação face a face. É uma experiência de partilhamento, uma experiência do encontro com a alteridade onde, paradoxalmente, se dá a legítima afirmação do eu. (p. 195)

O ato de ler não é uma habilidade inata, mas é aprendido quando instigado por um estado de puro fascínio, prática e vivência. Para Antunes (2009), a formação tanto de leitores quanto o desenvolvimento das competências em leitura e escrita deve ser a tarefa prioritária

da escola que não pode ser protelada de maneira nenhuma. Dessa forma, o professor tem uma função primordial nesse processo, pois é ele quem

apresenta o livro, que expõe e lê o texto, analisa-o, fala sobre ele, traz notícias sobre os autores, sobre novas publicações; enfim, aquele que transita pelo mundo das páginas, que deixa o rastro de sua experiência de leitor. É o mediador entre o aluno-leitor e o autor do livro. Para que o ato do descobrimento pessoal aconteça, (é necessário) que a relação professor-aluno-leitor (permita que) os atuais aprendizes possam reconhecer-se também como possíveis autores de outras versões, de outros textos, agora e em outros tempos. (p. 202)

A leitura que deve ser tratada nos múltiplos contextos, principalmente no ambiente escolar, é a de cunho *interacionista* por uma série de razões, a saber: a importância das experiências de leituras e escritas anteriores para o repertório dos autores-leitores e leitores-autores, o acesso à multiplicidade de conhecimentos e a necessidade do ensino pautarem-se em objetivos e propósitos interativos claros e diversificados a qual, partindo previamente levantadas, vá além da superfície do texto e mobilize um sentido plural que está no texto, no leitor e no contexto.

Koch e Elias (2006), ao discorrerem sobre a importância da leitura em nossa vida, a necessidade de incentivo do hábito de leitura entre crianças e jovens como também sobre o papel da escola na formação de leitores competentes, inicia o seu capítulo trazendo os seguintes questionamentos: *O que é ler?*, *Para que ler?* e *Como ler?*. Na visão das autoras, as concepções de *sujeito*, de *língua*, de *texto* e de *sentido* pressupõem a *concepção de leitura*. Neste entendimento, há três concepções de leitura: (1) **leitura como atividade de captação das ideias do autor** – quando a língua é concebida como representação do pensamento, o sujeito é tido como um indivíduo dono de suas ações e vontades no qual o ego constrói suas representações mentais que esperam ser captadas pelo interlocutor da forma como foram mentalizadas. O leitor assume um papel passivo e o texto nada mais é do que o produto lógico do pensamento do autor; (2) **leitura como atividade de foco no texto** – nessa perspectiva, a língua é vista como código na qual o sujeito é pré-determinado pelo sistema ou assujeitado por uma espécie de não consciência. Assim, o texto é concebido como um simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte e o leitor se limita a reconhecer o sentido das palavras e a estrutura do texto, uma vez que “tudo está dito no dito” e, por fim, (3) **leitura como atividade de interação autor-texto-leitor** – a língua é concebida numa perspectiva dialógico-interacional no qual os sujeitos são atores sociais ativos que constroem e são construídos no texto. O sentido do texto é construído na interação textos-

sujeitos cuja leitura torna-se uma atividade interativa altamente complexa, pois leva em consideração aspectos como a bagagem sociocognitiva do leitor.

No entendimento de Koch e Elias (2006), o leitor enquanto construtor de sentido deve utilizar uma série de estratégias, a saber: a seleção, a antecipação, a inferência e a verificação. É o uso desses procedimentos que possibilita o controle da leitura, a tomada de decisão diante das dificuldades de compreensão, o avanço na busca de esclarecimentos e a validação no texto das hipóteses feitas. Além disso, vale salientar que a constante interação entre o conteúdo do texto e o leitor também é regulada por objetivos que nortearão o modo de leitura. O sentido do texto vai se construindo porque a leitura permite a ativação de vários aspectos, tais como lugar social, vivências, interações com o outro, valores da comunidade, conhecimentos textuais, ou seja, considera a bagagem sociocognitiva do leitor. Na relação escrita e leitura deve ser considerada a intrínseca relação entre o contexto de produção e o contexto de uso. Em suma, as autoras concluem seu capítulo declarando que a leitura é uma atividade que solicita intensa participação do leitor no qual ele aplica ao texto um esquema cognitivo baseado em conhecimentos múltiplos armazenados na memória.

A cerca da relação do professor-livro didático e professor-aluno, Sousa (2002) declara que os LDs possuem grande influência no cotidiano da escola brasileira de tal forma que o professor restringe tanto sua fonte de informação como também segue o plano de estudo traçado pelo LD. Após analisar dois manuais a autora afirma, contundentemente, que há uma obsessão pela estrutura linguística e que as incoerências que aparecem são inerentes à própria condição do LD. Ela ainda promove uma reflexão acerca da identidade do professor o qual o docente (geralmente) se encontra em um dos três momentos: **momento 1** (o mestre que visa conquistar seguidores, discípulos), **momento 2** (detentor do conhecimento) e **momento 3** (“capataz de fábrica”).

Na seção do seu capítulo intitulada *Das professoras: o aprendiz e o embrião*, Sousa (2002) realiza entrevistas com duas professoras denominadas P1 e P2, respectivamente o “aprendiz” e o “embrião”, apontando a relevância de três aspectos na entrevista: a concepção de professor, a relação do professor com o livro didático e a relação professor/ aluno. No decorrer das perguntas, quando as professoras referem-se à função do professor, P1 diz que o professor é aprendiz dessa convivência enquanto que P2, por sua vez, entra em contradição quando se trata da insegurança por ser o primeiro ano de experiência profissional, embora afirme a necessidade de mudança para a aquisição de saber constitutivo. Diante dessas relações de conhecimento, P2 afirma ainda que a função do professor é se preparar para realizar debates. Nessa reposta a autora realiza várias indagações sobre a necessidade do

preparo para realizar debate apontando, assim, pontos importantes sobre o uso do livro didático e as relações de ensino e aprendizagem. A relação das professoras com o livro didático aborda pontos negativos (pontos problemáticos do LD com o tratamento do texto e o trabalho de gramática, apontado pela autora) e positivos (consideração do LD como bom por apresentar muitos textos, no entendimento das professoras).

No que diz respeito à relação do professor com o aluno e o uso do LD, este é concebido como um norteador do ensino proposto deixando claro o modelo pedagógico determinado pelo LD, e assim autora afirma que o LD se constitui como um instrumento de gerência da atividade docente e instrui o professor como seu porta-voz. P1 ao responder sobre a relação professor/aluno se revela uma guardiã da instituição Escola em que o aluno apresenta respeito, tendo em vista que ele assume um compromisso com as normas e princípios escolares: a instituição determina a relação professor/aluno na sala de aula e assim como P1 afirma que não é uma coisa severa, pois também se permite o “estudar brincando”. A autora cita Foucault (1987) sobre as estratégias do poder disciplinador, garantindo uma relação harmoniosa entre professor e aluno. Sousa analisa as duas professoras e aponta as dificuldades, os desejos, o cotidiano e as exigências. O professor deve assumir uma nova postura diante da realidade na sala de aula, a autora indaga sobre como o professor deve exercer o “papel sua autoridade sem ser autoritário”: para a linguista, a relação de poder não se extingue, mas o exercício do poder toma conotações diferentes, pois as relações de autoridade e autoritário perpassam a prática do professor quanto ao exercício poder moderador na sala aula. Diante disso, conclui-se que a linguística diz que o discurso da sala de aula deveria se transformar num discurso de autoridade, não da autoridade instituída, mas da autoridade instituída pelas suas qualidades intelectuais.

4. Resultados e Discussão

A presente pesquisa analisou o posicionamento enunciativo dos alunos e do professor de língua portuguesa no que diz respeito à leitura. De início, analisaremos as respostas dos alunos e depois confrontaremos com as respostas do professor. A turma de 3º EM foi escolhida tendo em vista que é o ano decisivo para escolhas: ou o ingresso no ensino superior ou a inserção no mercado de trabalho, dentre outras possibilidades e pensando na perspectiva sociointeracionista de uma formação cidadã plena, o estopim investigativo ocorreu analisar como esses alunos (que estão na fase crucial da vida) encaram a atividade de leitura feita em sala e se tal prática influencia no cotidiano social extraclasse dos mesmos.

No que diz respeito à primeira questão *Qual a importância da leitura para você?* (cf. tabela 1), analisou-se as respostas e de forma mais expressiva observou-se que a leitura para os alunos é importante para ampliação do conhecimento e altamente relevante para a aprendizagem (ambos com 20% cada), seguido da compreensão/atuação no mundo social (15%), da prática de ortografia e da escrita (15%), da prática de leitura e interpretação textual (10%), da produção textual em si (5%) e de encará-la como passatempo (5%).

Tabela 1 – Justificativas dos alunos do 3ºEM acerca da importância da leitura.

IMPORTÂNCIA DA LEITURA	
Justificativas	Quantitativo/Porcentagem
1. Ampliação do Conhecimento	4 (20%)
2. Relevância para a Aprendizagem	4 (20%)
3. Compreensão/Atuação no mundo (contexto social)	3 (15%)
4. Prática da Ortografia e da Escrita	3 (15%)
5. Prática de Leitura e Interpretação Textual	2 (10%)
6. Produção Textual	1 (5%)
7. Passatempo	1 (5%)
8. Não Informado	1 (5%)

No que diz respeito à segunda questão *Você gosta das atividades de leitura feitas em sala de aula?* (cf. tabela 2), 18 alunos (90%) responderam que gostavam das aulas de leitura desenvolvidas em sala de aula e 2 alunos (10%) declararam não se interessar pelas aulas de leitura. Dentre as justificativas positivas apontadas estão a abertura da mente (*Porque abrimos mais a mente*), o aprimoramento pessoal (*Gosto muito de ler, pois a leitura faz com que nos tornemos melhores*), o encorajamento para os tímidos (*uma aula relacionada à leitura, tira a vergonha daqueles que não querem ler*), a melhoria na aprendizagem (*ajuda a abranger o vocabulário, além de ser uma forma de aprendizado*), o incentivo para a leitura em casa (*me inspira a ler em casa*), o fomento à discussão em sala (*cria uma boa discussão em cima do*

conteúdo lido), a explicação dos conteúdos (*porque explica as coisas*), a melhoria da atenção e da interpretação textual (*porque desenvolve a atenção e a interpretação textual*) e o aumento dos momentos de interação e descontração (*porque é descontraído/ porque aumenta a interação com os alunos*). Quanto às justificativas negativas apontadas estão o tédio (*porque só dá vontade de dormir na aula de Português*) e a afinidade com outro campo de conhecimento (*porque eu sou de exatas – brincadeira. Sou mais chegado a números*).

Tabela 2 – Justificativas positivas e negativas acerca da estima dos alunos sobre as atividades de leitura em sala de aula.

ESTIMA DAS ATIVIDADES DE LEITURA EM SALA	
Sim (18 – 90%)	Não (2 – 10%)
• Abertura da mente • Aprimoramento pessoal • Encorajamento para os tímidos • Melhoria na aprendizagem • Incentivo para a leitura em casa • Fomento à discussão em sala • Explicação dos conteúdos • Melhoria da atenção e da interpretação textual • Aumento dos momentos de interação e descontração	• Tédio • Afinidade com outro campo de conhecimento: Exatas

No que se refere à terceira questão *Você acha que a leitura feita em sala de aula contribui para a sua vida fora da escola?* (cf. tabela 3) 18 alunos (90%) responderam que há contribuição para sua vida social extraclasse e 2 alunos (10%) declararam que não há sentido ou qualquer contribuição para suas vidas. Dentre as afirmações apresentadas estão: a melhoria da comunicação (*porque me ajuda na forma de dialogar com alguém*), a aquisição de conhecimentos múltiplos (*porque contribui para o conhecimento de vários assuntos ou textos literários famosos ao longo dos anos*), a aquisição de um posicionamento crítico (*porque ela é propagadora de opiniões e conhecimentos*), a melhoria na aprendizagem (*porque qualquer forma de aprendizado é importante*), a preparação para as diversas situações sociais (*porque me deixa mais atualizado e preparado para as situações que eu vou necessitar do conhecimento adquirido em livros*), a melhoria na capacidade de expressão em público (*porque a gente se adapta mais ao público/ porque com*

a leitura você se torna mais comunicativo), a atualização das informações (porque através da leitura eu me mantenho informado) e o diálogo com outros campos de conhecimento (porque lhe ensina múltiplas coisas. Definido o assunto, ajuda a entender palavras que você irá precisar). Na perspectiva de negação, por sua vez, a declaração foi *Porque na minha vida não ajuda em nada.*

Tabela 3 – Justificativas sobre a contribuição da atividade de leitura para a vida extraclasse.

CONTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES DE LEITURA PARA A VIDA EXTRAESCOLAR	
Sim (18 – 90%)	Não (2 – 10%)
▪ Melhoria da comunicação ▪ Aquisição de conhecimentos múltiplos ▪ Aquisição de um posicionamento crítico ▪ Melhoria na aprendizagem ▪ Preparação para as diversas situações sociais ▪ Melhoria na capacidade de expressão em público ▪ Atualização das informações ▪ Diálogo com outros campos de conhecimento	▪ Nenhuma contribuição

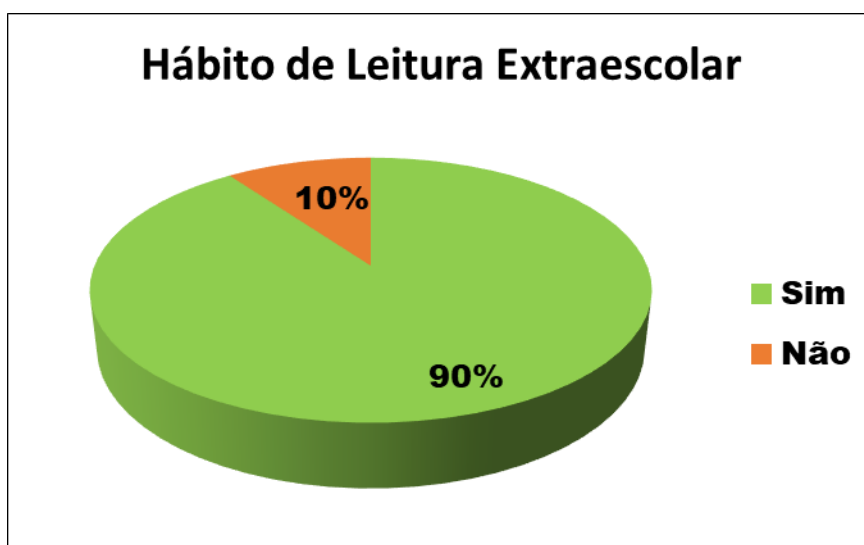


Gráfico 1 – Percentual de alunos que possuem (ou não) o hábito de leitura extraescolar

No que diz respeito à quarta questão *Você costuma ler fora da escola?* (cf. gráfico 1), 18 alunos (90%) declaram ter um hábito de leitura extraescolar seja por obrigatoriedade

(imposição de prática de leitura e desenvolvimento das atividades escolares), seja por prazer (ter afinidade com os livros e simpatia pelo ato de ler). Os dois alunos que declaram não ler fora da escola alegaram ainda, não terem desenvolvido o hábito

No que se refere à quinta questão *Com que frequência você costuma ler?* (cf. gráfico 2), a maior parte dos alunos alegou ter uma vivência de leitura semanal em frequências distintas: 4 alunos (20%) disseram ler, pelo menos, 1 vez por semana; 2 alunos (10%) disseram ler 2 vezes por semana; 8 alunos (40%) afirmaram ler 3 vezes por semana; 5 alunos (25%) alegaram ler 4 vezes ou mais por semana e apenas um aluno (5%) alegou não ler nunca.

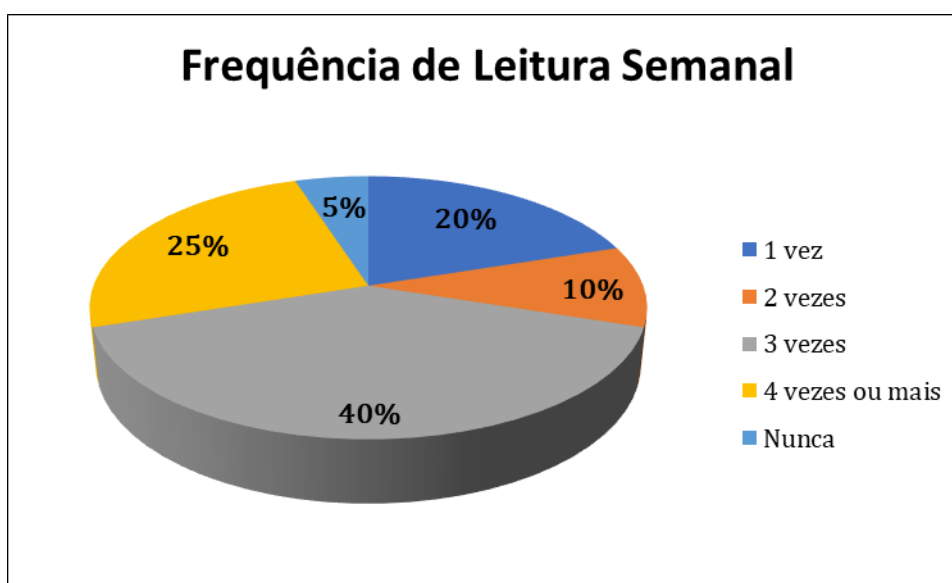


Gráfico 2 – Percentual da frequência semanal de leitura dos alunos.

No que diz respeito à sexta questão *Quais textos e quais autores você costuma ler?* (cf. tabela 4), os alunos mencionaram gêneros textuais que, na maioria das vezes, nunca seriam cogitados no trabalho em sala de aula, numa perspectiva tradicional de ensino: livros de saga e romance *teen*, Jornal Já, Fanfics, Biografias são alguns exemplos. Dentre todas as obras citadas, apenas um aluno citou um livro literário brasileiro e o encarou de forma prazerosa que é *O Triste Fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto. Outras obras pouco convencionais para a realidade escolar brasileira citada na pesquisa é *Se você não tem bunda, use laços*, de Bárbara Corcoran e Bruce Littlefield (de cunho empreendedorístico) e *Stick it! My Life of Sex, Drums, and Rock'n Roll* (uma biografia de uma estrela do rock)

Tabela 4 – Compilação dos textos e autores escolhidos pelos alunos

TEXTOS/AUTORES ESCOLHIDOS PELOS ALUNOS	
Textos	Quantitativo/Porcentagem
1. Livros de SAGA	10 (50%)
2. Livros de ROMANCE TEEN	9 (45%)
3. Gibis	6 (30%)
4. Jornal Já	1 (5%)
5. Fanfics	1 (5%)
6. Biografias	1 (5%)
7. Livros de FICÇÃO CIENTÍFICA	1 (5%)
8. O Triste Fim de Policarpo Quaresma, de Lima Barreto.	1 (5%)
9. Se você não tem bunda, use laços, de Bárbara Corcoran e Bruce Littlefield.	1 (5%)
10. Stick it! My Life of Sex, Drums, and Rock'n Roll	1 (5%)

No que se refere à sétima e última questão *Quais os textos e quais os autores o(a) professor(a) costuma sugerir para que você leia?* (cf. tabela 5), em contraste com a sugestão dos próprios alunos, o que vem à memória deles quanto às sugestões do professor são os tradicionais autores da fase modernista (tendo em vista que eles são alunos concluintes do ensino médio).

Tabela 5 – Compilação dos textos/autores sugeridos pelo professor da turma.

TEXTOS/AUTORES SUGERIDOS PELO PROFESSOR
1. Augusto dos Anjos 2. Machado de Assis 3. Lima Barreto 4. Monteiro Lobato 5. Ariano Suassuna 6. Euclides da Cunha 7. Clarice Lispector

Após a análise das respostas dos alunos, o foco agora se destina às respostas do Professor de Língua Portuguesa. Ele possui Licenciatura Plena em Letras Português pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB e especialização em Estudos Literários. Há um ano ele leciona a disciplina de Português, mais especificamente as turmas de 3º EM. No momento da minha visita para a coleta de dados estava escrito no quadro-negro os “tipos” de texto: narração, descrição e dissertação com as suas características. Ele estava lendo um artigo de opinião sobre os últimos acontecimentos da política brasileira e ao término da leitura de cada parágrafo, o professor se dirigia aleatoriamente para os alunos e fazia perguntas acerca do texto: o que foi que vocês entenderam do que eu acabei de ler? Boa parte da turma ficava atenta para tentar responder, mas uma minoria ficava dispersa na leitura: talvez a falta de cópias individuais do texto para cada um dos alunos sejam um dos fatores e a forma como as perguntas pós-leitura eram elaboradas e lançadas para os alunos.

No que se refere à primeira pergunta *Você costuma desenvolver atividades de leitura em sala?*, a resposta dele foi: *Sim. É necessário, principalmente para desenvolver o hábito de leitura e o senso crítico, assim como aprimorar a escrita.* Aqui o professor reconhece a

importância da leitura para a formação cidadã plena dos educandos, em que para isso é essencial a formação de leitores críticos.

No que diz respeito à segunda questão *Quais são as principais estratégias que você como educador (a) utiliza para o trabalho de leitura em sala de aula?*, ele declarou utilizar-se da *leitura compartilhada e debates em sala de aula sobre o assunto*. Os debates e a leitura coletiva são boas estratégias de incentivo, mas outras estratégias mais interativas podem envolver mais os alunos: porque não pegar uma peça e permitir aos alunos serem mais participativos na história? Porque não diversificar as leituras e mostrar aos alunos o quão diverso são gêneros textuais e que cumprem uma função sociocomunicativa o qual as práticas cotidianas também estão inclusas? É necessário que os alunos se sintam instigados e fascinados e que eles saiam da sala de aula com vontade de ler cada vez mais.

No que se refere à terceira questão *Com que frequência você costuma desenvolver as atividades de leitura?*, ele respondeu que *semanalmente, 1 vez*. Essa atitude do professor faz jus ao posicionamento dos alunos que alegaram ler semanalmente e dentre as justificativas aparece a “leitura obrigatória” para o desenvolvimento das atividades escolares, ou seja, nem que seja para fazer o “dever de casa”, os alunos se veem coagidos a “ter que ler”.

No que diz respeito à quarta questão *Quais autores/obras/gêneros textuais você costuma trabalhar com os alunos em sala de aula?*, o docente alegou utilizar *gêneros diversos, principalmente os dissertativos e narrativos, de acordo com o nível escolar*. Embora ele mencione “gêneros diversos” ele parece se limitar à tipologia textual tradicional de narração, descrição e dissertação, quando na realidade há uma vastidão de gêneros textuais. Hipotetiza-se que a formação/titulação acadêmica pode ser o fator preponderante para esse posicionamento dele em sala.

No que se refere à quinta questão *Quais as principais dificuldades, em sua opinião, impedem que os alunos se sintam incentivados a ler na sala de aula e fora da escola?*, o professor alegou que *é a falta de incentivo e hábito. A barreira cognitiva de compreensão e o repertório fraco de leituras*. Nessa asserção, o professor menciona a falta de incentivo (na qual ele tem o papel fundamental nesse processo), a falta de hábito (que está atrelada à primeira condição, pois quem se sente motivado, sente-se instigado a buscar sempre mais) e, além disso, a barreira cognitiva de compreensão. A sensação que se tem é que a língua está sendo concebida como “pura expressão do pensamento” quando, na verdade, a língua(gem) é construída por meio da interação social e são as múltiplas vivências do falante que vão formando a base da bagagem sociocognitiva.

No que diz respeito à sexta e última questão *Você costuma investigar o que os seus alunos gostam/costumam ler?*, o professor alegou afirmativamente dizendo que *sim, para adaptar minha fala e a linha de raciocínio com os gostos deles apesar de, majoritariamente, haver um currículo a ser seguido*. O professor menciona buscar saber dos gostos dos alunos mas, pelo menos no questionário, os educandos citaram apenas textos e autores clássicos do modernismo (em sua maioria)

5. Conclusão

Uma breve observação e a aplicação de questionários são insuficientes para retratar fielmente a realidade escolar de ensino e a prática docente, mas nos deram um demonstrativo da forma como os alunos encaram as atividades de leitura desenvolvida em sala de aula. Não é propósito nosso criticar indevidamente qualquer colega de profissão, mas é função nossa analisar, refletir e tentar compreender o universo da sala de aula e suas implicações para a vida cotidiana dos discentes. Com uma amostra de 20 alunos, percebeu-se que 18 alunos (90% deles) se referem à leitura de uma forma bastante positiva e instigadora. A leitura, como afirmou um dos alunos *é algo extremamente importante, pois através da leitura é que conseguimos enxergar o mundo com outros olhos* e, nessa linha de raciocínio, Antunes (2009) declarou que a leitura é a “porta de entrada” para um mundo de práticas sociais que é extremamente maior.

Sendo assim, nossa asserção primordial de que os alunos com poucos momentos de prática de leitura em sala culminaria, de forma prevalente, na concepção de leitura como pouco significativa para a realidade social extraclasse deles. Surpreendentemente tal asserção foi confrontada e desfeita (em grande parte), pois apesar das limitações e dificuldades impostas ao professor, os alunos do 3º EM do Lyceu Paraibano reconhecem a importância da leitura para a sua vida e estimam muito quando a atividade de leitura é desenvolvida em sala de aula. Diante de todos os questionamentos, apenas dois alunos (10%) conceberam a atividade de leitura como entediante, pouco significativa e de pouca utilidade (na visão de um dos alunos) para área de conhecimento de interesse: exatas.

Cronograma de Execução

ETAPAS	PERÍODO 29/03 a 31/05 de 2017		
	Março	Abril	Maio
Escolha do tema	X		
Levantamento Bibliográfico	X	X	
Coleta de dados			X
Análise dos dados			X
Elaboração do Relatório		X	X
Entrega da Versão Final do Relatório			X

Referências Bibliográficas

ANTUNES, Irandé. **A Leitura: de olho nas suas funções**. In:_____. Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009 [1971], cap. 11, p. 185-206.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Leitura, texto e sentido**. In:_____. Ler e compreender: os sentidos do texto. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006, cap. 1, p. 9-37.

SOUSA, Maria Ester Vieira de. **Explicitando as vozes da sala de aula**. In:_____. As surpresas do previsível no discurso de sala de aula. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2002, cap. 1, p. 17-54.

Anexos

Anexo 1 – Questionário aplicado aos alunos

Pesquisa sobre a Atividade de Leitura na Escola - ALUNOS

1. Qual a importância da leitura pra você? _____

2. Você gosta das atividades de leitura feitas em sala de aula?

() **Sim** () **Não**

Por quê? (explique porque você gosta ou não gosta da leitura em sala) _____

3. Você acha que a leitura feita em sala de aula contribui para a sua vida fora da escola?

() **Sim** () **Não**

Por quê? (explique se a leitura ajuda ou não na sua vida social) _____

4. Você costuma ler fora da escola?

() **Sim** () **Não**

Por quê? (explique porque você tem o hábito de ler ou não fora da escola) _____

5. Com que frequência você costuma ler?

() **Nunca**

Semanalmente

() **1 vez por semana** () **2 vezes por semana** () **3 vezes por semana** () **4 vezes ou mais por semana**

Mensalmente

() **1 vez no mês** () **2 vezes no mês** () **3 vezes no mês** () **4 vezes ou mais no mês**

() **só quando o(a) professor(a) pede**

6. Quais textos e quais autores você costuma ler?

() **gibis** (tipo da Marvel, como “Vingadores”, “Esquadrão Suicida”)

() **Livros de SAGAS** (tais como, Harry Potter, Jogos Vorazes, Percy Jackson, Divergente, Fallen , Sussurro, Sociedade Secreta);

() **Livros de ROMANCE** (tais como, Diário de uma Paixão, Querido John, Um amor para Recordar, A Última Música, de Nicholas Spark; A culpa é das Estrelas, de John Green)

() **Outros.** Quais? _____

7. Quais os textos e quais os autores o(a) professor(a) costuma sugerir para que você leia?

Anexo 2 – Questionário aplicado ao professor da turma.**Pesquisa sobre a Atividade de Leitura na Escola**
PROFESSOR

1. Você costuma desenvolver atividades de leitura em sala?

(☐) **Sim** (☐) **Não**

Por quê? _____

2. Quais são as principais estratégias que você como educador (a) utiliza para o trabalho de leitura em sala de aula? _____

3. Com que frequência você costuma desenvolver as atividades de leitura?

(☐) **semanalmente, 1 vez** (☐) **semanalmente, 2 vezes** (☐) **semanalmente, 3 vezes**

(☐) **mensalmente, 1 vez** (☐) **mensalmente, 2 vezes** (☐) **mensalmente, 3 vezes**

4. Quais autores/obras/gêneros textuais você costuma trabalhar com os alunos em sala de aula? _____

5. Quais as principais dificuldades, em sua opinião, impedem que os alunos se sintam incentivados a ler na sala de aula e fora da escola? _____

6. Você costuma investigar o que os seus alunos gostam/costumam ler?

(☐) **Sim** (☐) **Não**

Por quê? _____

Formação Acadêmica/Titulação: _____

Tempo de Sala de Aula: _____

Anexo 3 – Registro das respostas dos alunos às questões propostas no questionário.

Alunos (3ºEM)	Questões						
	1. Qual a importância da leitura para você?	2. Você gosta das atividades de leitura feitas em sala de aula?	3. Você acha que as atividades de leitura feitas em sala de aula contribuem para a sua vida fora da escola?	4. Você costuma ler fora da escola?	5. Com que frequência você costuma ler?	6. Quais textos e autores você costuma ler?	7. Quais textos e autores o(a) professor (a) costuma sugerir para que você?
1	Informar, Distrair, Ensinar	Sim	Sim	Sim	1 vez por semana	- Gibis - Livros de SAGA - Livros de ROMANCE	Augusto dos Anjos
2	Conhecimento, Conteúdo, Novas Palavras...	Sim. Porque abrimos mais a mente	Sim. Porque me ajuda na forma de dialogar com alguém	Sim. Porque me ajuda a saber das notícias do dia-a-dia	1 vez por semana	Jornal Já	Não Lembro
3	É uma coisa importante para ajudar a ter conhecimento e melhorar a ortografia	Não. Porque só dá vontade de dormir na aula de Português	Não. Porque na minha vida não ajuda em nada.	Sim. Eu gosto de ler às vezes	3 vezes por semana	Fanfics	Não Informado
4	Abre nossa mente e ajuda na escrita	Sim	Sim	Sim. Eu gosto de livros.	3 vezes por semana	- Gibis - Livros de SAGA - Livros de ROMANCE	Augusto dos Anjos e Pré-Modernismo
5	É importantíssimo, pois possibilita às pessoas novos conhecimentos.	Sim. Porque ela é de grande valor. Gosto muito de ler, pois a leitura faz com que nos tornemos	Sim. Porque ela é propagadora de opiniões e conhecimentos	Sim. Porque ela me faz sentir bem-estar, prazer.	4 vezes por semana ou mais	- Gibis - Livros de SAGA - Livros de ROMANCE	Machado de Assis, Lima Barreto, Euclides da Cunha, Monteiro

		melhores.				- Biografias	Lobato.
6	Traz o exercício da leitura e também a interpretação de um determinado texto.	Sim. Pois uma aula relacionada à leitura, tira a vergonha daqueles que não querem ler.	Sim. Porque contribui para o conhecimento de vários assuntos ou textos literários famosos ao longo dos anos.	Sim. Porque gosto de livros de sagas: alguns são viciantes.	1 vez por semana	Livros de SAGAS	Ariano Suassuna, Machado de Assis, Augusto dos Anjos
7	Ampliar conhecimento	Sim. Porque ajuda a abranger o vocabulário, além de ser uma forma de aprendizado.	Sim. Porque qualquer forma de aprendizado é importante.	Sim. Porque eu faço a tarefa de casa.	4 vezes ou mais no mês	- Livros de SAGA - Livros de ROMANCE	Machado de Assis, Augusto dos Anjos
8	Aprender novos métodos	Sim. Porque me inspira a ler em casa	Não	Sim. Porque eu simpatizo com a leitura.	3 vezes por semana	- Gibis - Livros de SAGA	Textos mais narrativos
9	A leitura é muito importante para a expansão dos nossos conhecimentos, nos deixando mais educados e preparados para o dia a dia.	Sim. Porque cria uma boa discussão em cima do conteúdo lido.	Sim. Porque me deixa mais atualizado e preparado para as situações que eu vou necessitar do conhecimento adquirido em livros.	Sim. Porque é um bom passatempo e, ao mesmo tempo, ajuda a expandir o vocabulário e os conhecimentos.	4 vezes ou mais por semana	- Livros de SAGA - Ficção Científica	Augusto dos Anjos, Lima Barreto, Monteiro Lobato.
10	É importante para ter mais conhecimento e ter uma boa escrita	Sim. Porque abre uma discussão sobre as coisas importantes que foram lidas.	Sim. Porque ajuda a ficar por dentro de muitos assuntos debatidos e para falar	Sim. Porque eu gosto	3 vezes por semana	- Livros de ROMANCE	Augusto dos Anjos e outros.

			melhor.				
11	Algo extremamente importante, pois através da leitura é que conseguimos enxergar o mundo com outros olhos.	Sim. Porque torna a aula mais atrativa propiciando o ensino de diferentes formas, diferenciando-se do padrão.	Sim. Porque através da leitura eu me mantenho informado.	Não. Porque não tenho o hábito.	Nunca	O Triste Fim de Policarpo Quaresma, de Lima Barreto.	Textos Literários de autores como Lima Barreto.
12	Pra você entender as coisas melhor, pra entender o dia a dia.	Sim. Porque explica as coisas	Sim	Sim. Porque eu gosto para passar o tempo.	4 vezes ou mais por semana	- Livros de ROMANCE	Augusto dos Anjos
13	Na minha opinião, para a produção de textos.	Sim. Porque desenvolve a atenção e a interpretação textual.	Sim. Porque comunicação é muito importante.	Sim. Porque temos que praticá-la	2 vezes por semana	- Livros de ROMANCE	Augusto dos Anjos, Lima Barreto
14	Exercitar a mente e passar o tempo.	Sim	Sim	Sim	3 vezes por semana	- Gibis - Livros de SAGA	Não Informado
15	Alta, Muito relevante para o aprendizado.	Sim. Porque tem interação na aula.	Sim. Porque a gente se adapta mais ao público.	Não	1 vez no mês	- Livros de SAGA	Machado de Assis, Augusto dos Anjos.
16	Ajuda nas possibilidades de interpretação.	Sim. Porque aumenta a interação com os alunos.	Sim. Porque com a leitura você se torna mais comunicativo.	Sim. Porque eu gosto de ler as publicações nas redes sociais.	4 vezes ou mais na semana - Só quando o professor pede	- Gibis	Augusto dos Anjos, Lima Barreto
17	É importante pra entender melhor	Sim. Porque é descontraído	Sim. Porque o aprendizado fica	Sim. Porque eu gosto	3 vezes por semana	- Livros de SAGA - Livros de ROMANCE	Clarice Lispector

18	Não Informado	Sim	Sim	Sim	2 vezes por semana	- Livro: Se Você Não Tem Bunda, Use Laços no Cabelo, de Barbara Corcoran e Bruce Littlefield	Lima Barreto, Augusto dos Anjos
19	Hoje sei que sem a leitura você, literalmente, não consegue fazer quase nada.	Sim	Sim	Sim	3 vezes por semana	- Livros de SAGA - Livros de ROMANCE	Monteiro Lobato, Augusto dos Anjos, etc.
20	A leitura é importante para a aprendizagem de novas palavras, reconhecer técnicas de leitura da língua portuguesa e a ter mais paciência na leitura.	Não. Porque eu sou de exatas (brincadeira). Sou mais chegado a números.	Sim. Porque lhe ensina múltiplas coisas. Definido o assunto, ajuda a entender palavras que você irá precisar.	Sim. Porque eu gosto de mangás (quadrinhos animados)	3 vezes por semana	Livro - Stick It!: My Life Of Sex, Drums, And Rock 'n' Roll	Alguns, mas eu não lembro os nomes todos, só Monteiro Lobato: foi mal.

Anexo 2 – Registro das respostas do Professor da turma às questões propostas no questionário.

Questões	Professor
1. Você costuma desenvolver atividades de leitura em sala?	Sim. É necessário, principalmente para desenvolver o hábito de leitura e o senso crítico, assim como aprimorar a escrita.
2. Quais são as principais estratégias que você como educador (a) utiliza para o trabalho de leitura em sala de aula?	Leitura Compartilhada e debates em sala de aula sobre o assunto
3. Com que frequência você costuma desenvolver as atividades de leitura?	Semanalmente, 1 vez
4. Quais autores/obras/gêneros textuais você costuma trabalhar com os alunos em sala de aula?	Gêneros diversos, principalmente os dissertativos e narrativos, de acordo com o nível escolar.
5. Quais as principais dificuldades, em sua opinião, impedem que os alunos se sintam incentivados a ler na sala de aula e fora da escola?	A falta de incentivo e hábito. A barreira cognitiva de compreensão e o repertório fraco de leituras
6. Você costuma investigar o que os seus alunos gostam/costumam ler?	Sim. Para adaptar minha fala e a linha de raciocínio com os gostos deles apesar de, majoritariamente, haver um currículo a ser seguido.

Formação Acadêmica/Titulação:

Licenciatura Plena em Letras Português

Especialização em Estudos Literários

Tempo de Sala de Aula: 1 ano

ANEXO C – ROTEIRO PARA PRODUÇÃO DE PROJETO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
DISCIPLINA: Pesquisa Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa – 2016.2
Profa [REDACTED]

ROTEIRO PARA PRODUÇÃO DE PROJETO E RELATÓRIO DE PESQUISA

PROJETO DE PESQUISA

Resumidamente, no projeto de pesquisa deverão constar:

1. Capa
2. Objeto de estudo
3. Justificativa
4. Objetivos
5. Metodologia
6. Cronograma de execução
7. Referências

1. Capa

- Identificação da Instituição, da disciplina e do professor;
- Título do trabalho (centralizado);
- Nomes dos integrantes da equipe;
- Cidade e data.

2. Objeto de estudo

Do ponto de vista das pesquisas em sala de aula, há várias possibilidades de investigação. Aqui estão algumas possibilidades:

- A relação (interação) professor/aluno na sala de aula;
- A relação do professor com o material didático;
- A participação dos alunos em sala de aula;
- O ensino e/ou a aprendizagem da gramática;
- O ensino e/ou a aprendizagem da leitura;
- O ensino e/ou a aprendizagem da produção de texto;
- A indisciplina na sala de aula.

3. Justificativa

Nessa hora, faz-se necessário fazer uma pergunta básica: o que eu quero saber? Por quê? A justificativa não pode decorrer apenas de uma exigência da disciplina Pesquisa Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa. É preciso responder qual a relevância do tempo e da pesquisa para a área.

4. Objetivos

Os objetivos propostos devem ser **claros e exequíveis**. Não adianta formular um objetivo bonito e bem intencionado, mas que não conseguiremos alcançar. Essa é uma fase que requer a realização de uma **pesquisa bibliográfica**, que dê conta das pesquisas que já foram realizadas na área de estudo que se pretende investigar.

5. Metodologia

Nessa fase, você especificará (definirá) o espaço em que a pesquisa será desenvolvida, os sujeitos da pesquisa e os instrumentos que serão utilizados (entrevistas, questionários, gravação de aula, transcrição, etc).

6. Cronograma de execução

No cronograma deverão constar quantos dias serão necessários para a observação/gravação das aulas, quantas aulas serão observadas, quanto tempo será dedicado para a realização do relatório. Cada etapa deve aparecer como parte integrante de uma tabela, conforme exemplo abaixo:

ATIVIDADES	PERÍODO Mês/dia
1. Leituras e fichamentos do referencial teórico-metodológico	De X a X
2. Coleta de dados: pesquisas nas escolas, realização de entrevistas	De X a X
3. Elaboração de relatório	De X a X

7. Referências

Apresentação (de acordo com as normas da ABNT) das referências já consultadas, além daquelas que ainda se pretende consultar e citar.

ANEXO D - ROTEIRO PARA PRODUÇÃO DE RELATÓRIO DE PESQUISA

RELATÓRIO DE PESQUISA

Resumidamente, no relatório de pesquisa deverão constar:

1. Capa
2. Resumo
3. Introdução
4. Metodologia
5. Resultados e discussões
6. Conclusão
7. Referências
8. Anexos

1. Capa

- Identificação da Instituição, da disciplina e do professor;
- Título do trabalho (centralizado);
- Nomes dos integrantes da equipe;
- Cidade e data.

2. Resumo

- Deve conter os **objetivos**, a **metodologia** e as **conclusões** em, no máximo, **300 (trezentas) palavras**;
- Não deve conter figuras, citações ou exemplos;
- Apresentar 3 palavras chave.

3. Introdução

- A **revisão da literatura**, destacando a importância do tema. Nesse item, o que você escreveu para a justificativa no seu projeto poderá ser utilizado. Além disso, os fichamentos realizados poderão ou deverão ser utilizados para demonstrar o conhecimento das pesquisas realizadas sobre o assunto.
- A apresentação dos **objetivos gerais e específicos**.
- Uma **descrição geral de onde e de como foi desenvolvido o trabalho**. Caso seja necessário, podem ser apresentadas as dificuldades para a realização da pesquisa.

4. Metodologia

Deve conter a descrição das técnicas e instrumentos utilizados, e outros itens pertinentes à realização da pesquisa e à análise dos dados.

5. Resultados e discussões

Nesse item, deverá ser apresentada uma **análise** dos dados coletados. Deve-se dar destaque para os resultados principais, que poderão ser ressaltados por meio de **gráficos, figuras, tabelas e outros recursos**. As discussões dos resultados devem ser fundamentadas teoricamente.

6. Conclusões

Deve-se evitar a simples repetição dos resultados obtidos. Devem ser retomados os resultados em consonância com os objetivos inicialmente propostos e ressaltada a relevância para a formação pessoal e para a área do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa.

7. Referências

Deve ser apresentada a bibliografia referente à pesquisa, listando obras e/ou trabalhos citados no texto, bem como aqueles consultados. Todas as referências devem seguir as **normas da ABNT**.

8. Anexos

- Roteiros de entrevistas e/ou questionários (caso sejam utilizados);
- Transcrições de aulas (caso tenham sido produzidas);
- Termo de livre consentimento.

ANEXO E – ARTIGO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA I

**OS ARTIGOS CIENTÍFICOS NA ÁREA DAS ENGENHARIAS E
SEUS PARÂMETROS SOCIOSSUBJETIVOS DE
CONSTITUIÇÃO****Resumo**

A proposta do presente capítulo é discutir os aspectos sociossubjetivos na construção dos textos acadêmicos, especificamente, o gênero artigo científico. Desse modo, a partir das leituras e análises dos artigos, coletados do portal da CAPES, nos periódicos de circulação nacional da área das engenharias, buscamos analisar os elementos constitutivos desse gênero textual-, relacionando assim, aos mundos formais e atrelando-os às diferentes reconfigurações do conhecimento científico. Para tanto, usamos como respaldo o quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), baseado principalmente em Bronckart (1999). Nossas análises indicam que as normas dos periódicos interferem na organização textual dos artigos. Também constatamos no nível dos mecanismos enunciativos, singularidades no tratamento das vozes presentes nos textos-discursos; incidência dos verbos de atividades experimentais e busca pela impessoalidade e distanciamento por parte do autor empírico, reverberando assim, um posicionamento enunciativo predominante nas áreas de cunho mais positivista.

Palavras-chave: Interacionismo Sociodiscursivo. Artigos científicos. Engenharias. Escrita acadêmica.

⁴⁷ Título do Projeto de Pesquisa/Plano de Trabalho: Gêneros acadêmicos e as diferentes formas de construção do conhecimento científico/ Os artigos científicos na área das ciências da saúde e seus parâmetros sociossubjetivos de constituição

Bolsista de Iniciação Científica:



Instituição de vínculo da bolsa: UFPB/CNPq (www.propesq.ufpb.br) e-mail:cadastrocgaic@propesq.ufpb.br)

Orientadora:



Apresentação

A contribuição advinda da Psicologia, da Sociologia e da Linguística tem influenciado nas questões sócio-histórico-ideológicas, estabelecendo assim, diálogos frutíferos e bastante pertinentes nas atividades de produção textual nas mais diversas esferas. Segundo Pereira (2010), não é mais possível, falar de práticas de escrita sem remeter aos estudos sobre letramento, gêneros textuais e processos de ensino-aprendizagem nos quais essas áreas de conhecimento se encontram e se complementam.

Assim, o letramento acadêmico, ou melhor, científico, tem sido tão exigido nas universidades, como também, em outras esferas sociais. Conforme Leitão e Pereira (2014, p.17), [...] “é condição essencial para o reconhecimento não apenas intelectual, mas também profissional”. Nesse sentido, faz-se necessário, então, redimensionar os espaços de letramento, ampliando para a esfera universitária as investigações sobre o processo de constituição dos gêneros acadêmicos (Cf. SWALES, 1990), suas características, funcionalidade e implicações sócio-pragmáticas para os que deles fazem uso.

O presente capítulo é fruto do projeto de Iniciação Científica (IC) “Gêneros acadêmicos e as diferentes formas da construção do conhecimento científico” elaborado e orientado pela Profa. Dra. [REDACTED] durante a vigência (2015-2016). Em nosso plano de trabalho – título deste capítulo – analisamos detidamente os aspectos sociais e linguístico-discursivos dos artigos científicos da área das engenharias. Partindo, assim, do pressuposto de que os gêneros acadêmicos têm um papel fundamental no letramento científico, já que eles regulam as formas da ação comunicativa, como também, estão envolvidas nas práticas de linguagens várias dimensões que vão além da materialidade dos textos-discursos.

As ações desse projeto estão vinculadas ao projeto mais amplo, intitulado Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA/PNPD/CAPES⁴⁸), que tem proporcionado o desenvolvimento de oficinas de textos acadêmicos em diferentes cursos da graduação, objetivando, dentre outros aspectos, investigar como se desenvolve a proficiência letrada em diferentes contextos de produção de conhecimento. Sendo assim, nossa proposta volta-se mais especificamente para a investigação do artigo científico, buscando compreender e identificar as diferentes nuances que envolvem a elaboração de textos acadêmicos em sua interface com diferentes formas de construir conhecimentos (Cf. BHATHIA, 1993).

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativo-interpretativista, que se utiliza de um *corpus* de base documental, onde foram coletados artigos científicos em periódicos de circulação nacional de acesso público. As análises aqui encaminhadas têm como suporte teórico-metodológico os princípios do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), baseado principalmente em Bronckart (1999). Com base nessas orientações teóricas, utilizamos como

⁴⁸ CAPES – PNPD – Processo nº 23038.007066/2011-60.

categoria de análise os parâmetros físicos e socio subjetivos de produção dos textos e a noção de folhado, mais precisamente no nível da infraestrutura e dos mecanismos enunciativos.

O capítulo encontra-se estruturado da seguinte forma: primeiramente, tecemos algumas considerações sobre o gênero artigo científico; depois, apresentaremos alguns conceitos do ISD que servirão como categoria de análise dos artigos e, brevemente, pontuaremos acerca do campo das engenharias; em seguida, abordaremos as questões metodológicas, destacando a caracterização do corpus e, logo após, partiremos para nossos resultados acerca do contexto de produção dos artigos, apresentaremos a infraestrutura geral e as marcas enunciativas que depreendemos dos textos-discursos da área das engenharias. Posteriormente, nas conclusões, relataremos os resultados mais significativos da pesquisa empreendida.

Fundamentação teórica

Na esfera acadêmica são produzidos diversos textos, chamados de científicos, subdividem-se em vários gêneros (resumo, resenha, monografias, dissertações, teses etc.), um desses gêneros é o artigo científico. Na graduação, o currículo já dispõe de disciplinas que focalizam a estrutura da comunicação científica, mais precisamente, no curso de engenharias, tem-se o componente curricular: Metodologia do Trabalho Científico e Pesquisa Aplicada à engenharia optada pelo discente. Segundo Bronckart (1999, p.72), no quadro de cada comunidade verbal, foram elaborados diferentes “modos de fazer” textos.

Certamente, nesse espaço de letramento científico, que é a universidade, estamos imersos em práticas e desenvolvemos uma maior familiarização com os gêneros acadêmicos, dentre eles o explorado de modo mais intenso: o artigo científico. E essa apreciação pelo gênero na academia é bem demarcada nos trabalhos de Swales (1990) e Motta-Roth e Hendegs (2010).

De acordo com Lakatos e Marconi (2001, p.84), os artigos científicos são pequenos estudos, porém completos, que tratam de uma questão verdadeiramente científica, mas que não se constituem em matéria de um livro.

Esse gênero serve como uma via de comunicação entre pesquisadores, profissionais, professores e alunos de graduação e pós-graduação (Cf. MOTTA-ROTH; HENDEGS, 2010, p. 65). Ainda segundo as autoras, um artigo pode ser visto como um documento escrito por um ou mais pesquisadores para relatar os resultados de uma atividade de investigação. Entretanto, o tema e a abordagem nos artigos ficam ao dispor das especificidades de cada área do conhecimento, onde os autores objetivam publicar em periódicos especializados da área em que atuam.

Nesse sentido, Motta-Roth e Hendegs (2010), classificam três tipos de artigo: o de **revisão teórica**, que relata uma pesquisa que consiste em um levantamento bibliográfico sobre um tema; o **artigo experimental**, que relata um experimento para fins de testagem de determinadas hipóteses; e por último o **artigo empírico**, em que os autores relatam pesquisas que não foram realizadas em um ambiente experimental, ou melhor, em um laboratório.

No que concerne à estrutura do gênero, Motta-Roth e Hendges (2010), assinalam que se estrutura em:



Figura 1: Estrutura do artigo acadêmico segundo Motta-Roth e Hendges (2010).

Como apresenta a figura acima, as autoras discutem seis seções, sendo: o **resumo/abstract**, um texto breve que encapsula a essência do artigo que se seguirá, tendo o objetivo de sumarizar, indicar, predizer e o conteúdo e a estrutura do texto integral; a **introdução** que compreende a contextualização do problema de pesquisa, bem como o objetivo e a justificativa do estudo da área de conhecimento abordada e, geralmente, o autor indica a relevância do tema, revisa itens de pesquisa prévia e faz generalizações sobre o assunto que será tratado no artigo, definindo assim, o que elas chamam de *território de investigação*; já a **revisão de literatura** pode ser vista como o momento em que situamos nosso trabalho, citando, assim, uma série de estudos prévios que servirão como ponto de partida para nossa pesquisa, dessa forma, estaremos “afunilando” a discussão, até chegar ao tópico específico no qual iremos investigar; no que diz respeito à seção de **metodologia**, definem-se as etapas metodológicas da pesquisa, objetivando, apresentar os materiais e os métodos (participantes ou sujeitos, instrumentos, procedimentos, critérios, variáveis/categorias de análise etc.) a serem adotados. Relatando os procedimentos de coleta e análise, em seguida, descrevendo os materiais que levaram à obtenção dos resultados; sobre a seção dos **resultados e discussão** é o momento em que são apresentados, comentados, interpretados e discutidos em relação ao que se avançou no conhecimento do problema, em outras palavras, são descritos os fatos verificados no *corpus* estudado; por fim, o momento da **conclusão**, em que são resumidos e interpretados os resultados obtidos, também são discutidas implicações teóricas, podendo assim, indicar outros trabalhos dentro da temática.

O Interacionismo Sociodiscursivo: as categorias de análise

O Interacionismo Sociodiscursivo, por congregar várias ciências como a Psicologia, a Sociologia e a Linguística, assevera uma legitimidade ao tratar das ações de linguagem, isto, por toda complexidade que envolve tais ações. Desse modo, e pelo seu caráter interdisciplinar, o ISD, quer ser visto como a ciência do humano. A esse respeito, Bronckart (2006, p.10) pontua que:

O ISD aceita todos os princípios fundadores do interacionismo social e contesta, portanto, a divisão atual das Ciências Humanas/Sociais: nesse sentido, não é uma corrente propriamente linguística, nem uma corrente psicológica ou sociológica; ele quer ser visto como uma corrente da ciência do humano.

Bronckart (1999) advoga a linguagem como uma condição humana e social, resultante de um processo histórico. Ainda segundo o autor, a noção de linguagem é tida como ação, isto é, a partir do uso da linguagem agimos e nos desenvolvemos cognitivamente. Para tanto, recebeu influência de estudiosos como Vygotsky, Bakhtin, Habermas, assim como, a teoria dos signos, nos termos de Saussure.

Segundo Leitão (2015, p. 23), por meio da linguagem é que nos construímos, percebemos o outro, reconhecemo-nos singularmente, agimos nas mais variadas situações, localizamo-nos no tempo e no espaço, organizamo-nos em grupo(s) social(is) e nos identificamos como seres que interagem sociodiscursivamente.

Podemos afirmar, então, que a concepção de linguagem como forma de ação é um aspecto central no quadro teórico do ISD. E, essa ação é resultante da imersão do homem em diversas atividades sociais, tendo como mediação a linguagem.

Conforme Pereira (2009, p.128), nesse cenário, em situações reais do uso da língua, a Linguística Aplicada (LA) tem tido um papel fundamental porque consegue atuar – por meio das pesquisas desenvolvidas na área – como um elemento de contato entre as teorias que circulam nos meios acadêmicos e o reflexo delas no estudo e análise das práticas sociais de linguagem.

O agir comunicativo constitui-se, então, como um instrumento pelo qual as ações de linguagem são atribuídas a um sujeito (agente) e se materializam na entidade empírica que é o texto. No tocante à materialização do texto empírico, Bronckart (1999, p.119) aborda que “[...] todo texto é organizado em três níveis superpostos e em partes interativos, que definem o que chamamos de folhado textual”. Sendo esses três níveis: a infraestrutura, os mecanismos enunciativos e os mecanismos de textualização.

1. **Infraestrutura:** Constituído pelo plano geral do texto que, por sua vez, é determinado pela combinatória específica dos tipos de discurso, das sequências e de outras formas de planificação nele presentes.
2. **Mecanismos Enunciativos:** Referem-se à evidenciação dos posicionamentos enunciativos, bem como à explicitação das modalizações.

- 3. Mecanismos de Textualização:** Correspondem às regras de organização geral do texto que compreendem a coesão nominal, a coesão verbal e os mecanismos de conexão⁴⁹.

Reconhecemos que todo texto se constitui por estes três níveis, mas, neste trabalho, iremos analisar o nível da infraestrutura destacando de que maneira se organizam os artigos desse campo. Em seguida, discutiremos o nível dos mecanismos enunciativos e como as marcas enunciativas são apresentadas, como também, o índice de pessoa e os principais verbos que foram significativos na escrita científica da área das engenharias.

O campo das engenharias: um breve apontamento

As discussões e apontamentos com relação aos campos do conhecimento científico têm sido frequentemente abordados em pesquisas. Isso porque os estudos sobre como cada área do saber se comporta está em alta. Nesse direcionamento, buscaremos pontuar nesta seção sobre o campo das engenharias, foco da nossa pesquisa.

Sobre essa reflexão, convém, primeiramente, situar o conceito de “campo” em que estamos nos ancorando. Logo, recorreremos aqui, ao sociólogo Pierre Bourdieu, o qual defende que o campo científico pode ser considerado tanto um campo de força quanto um campo de luta. O primeiro porque constrange os agentes em que nele estão presentes e o segundo devido às opiniões emitidas de forma a manter ou modificar sua organização (BOURDIEU, 1996). Em outras palavras, o campo é definido como um espaço de posicionamentos em que dominantes e dominados lutam entre si para obterem seus espaços. Dessa forma, ao tratarmos do campo científico das engenharias, podemos entender que o mesmo dispõe de suas especificidades, sistemas, lógicas, interesses e funcionamentos distintos dos outros.

A engenharia exige competências de aplicabilidade do conhecimento científico, isso no intuito de inovar, construir, verificar e até mesmo manter estruturas, programas, máquinas, entre outros. Ao refletir sobre o campo da engenharia é comum, imediatamente, pensarmos nas técnicas, nos cálculos, nos experimentos, na atuação industrial, ou seja, em um campo prático. Seja qual for a especialidade/modalidade em que atue, o profissional dessa comunidade estará em constante vivências procedimentais, tecnológicas etc.

A ênfase na formação do engenheiro é voltada para a matemática, a física, entre outras disciplinas das ciências exatas, mas, em contrapartida, os conhecimentos relacionados à comunicação são tratado ainda de forma superficial. Porém, a linguagem está presente em todas as interações humanas, isto é, nas relações sociais com os outros que nos rodeiam. Desse modo, em todos os campos sociais – inclusive na engenharia – a comunicação está presente. Segundo Bazzo e Pereira (2006), “o engenheiro precisa saber se comunicar. Aliás, a comunicação em especial a escrita, é parte inerente ao seu trabalho”. Nesse direcionamento,

⁴⁹ É importante frisar que, em 2013, Bronckart reorganizou o folhado textual, ou seja, a coesão verbal passou a compor o nível da infraestrutura. Sugerimos a leitura da entrevista, publicada na revista *Prolíngua* (ISSN: 1963-9979), ao qual ele destaca essa reorganização. Disponível em:

<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/28708/15293>

entendemos, então, que o mesmo agente que precisa das técnicas, dos cálculos, necessita também de habilidades para redigir um texto, ler gráficos, interpretar dados e se comunicar nas relações pessoais dentro do seu próprio campo de atuação.

Metodologia e análise

No período de agosto 2015 a janeiro 2016 que, compreende a primeira etapa da pesquisa, visamos às (re)leituras do *corpus* e discussões em grupo, Reunimo-nos semanalmente com a orientadora para um maior direcionamento, esclarecimentos de dúvidas e, ainda, levantamento de questões do projeto como da pesquisa em um todo.

Como já citado, as ações da nossa pesquisa estiveram ligadas ao Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA), onde estivemos inteirados nas reuniões com os membros e colaboradores do grupo. Pois, como o objeto de estudo do ATA, também, são os artigos científicos, foi bastante pertinente participarmos dos encontros de estudo com o grande grupo. Principalmente porque os integrantes analisam os aspectos linguístico-discursivos de textos de vários campos do conhecimento científico, como o da pedagogia, enfermagem, literatura, psicologia, fisioterapia, sociologia, administração, direito, linguística etc. Sendo assim, observamos como se encaminhavam as análises e as especificidades de cada área do conhecimento. Desde então, reconhecemos que foi de suma importância para nosso crescimento, assim como, concordamos ter sido um espaço singular para o despertar da vocação científica.

Participamos também dos encontros quinzenais do Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT/PROLING/UFPB), pois, consideramos mais uma oportunidade de ampliar os conhecimentos, principalmente, nas bases teórico-metodológicas do Interacionismo Sociodiscursivo, no qual o grupo ancora suas pesquisas, como também, no que diz respeito ao nosso letramento acadêmico, ao observar as apresentações das respectivas pesquisas, em andamento, dos doutorandos e mestrandos que compõem o citado grupo.

Para composição do nosso *corpus*, pesquisamos os artigos científicos da área das engenharias no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em periódicos especializados de diferentes estratos (B1, B2, B3 e B4) através de pesquisa documental, de caráter qualitativo, e distribuído da seguinte forma: (01 B1) de Eng. Florestal; (01 B2) de Eng. de Produção; (01 B3) de Eng. Florestal e (01 B4) de Eng. Agrícola. Vale destacar que não encontramos artigos de uma única engenharia na língua portuguesa correspondentes aos estratos A1 e A2, sendo assim, optamos por investigar os artigos dessas subáreas acima explicitados.

No segundo semestre, compreendido entre fevereiro 2016 e agosto do ano corrente, surgiu a oportunidade de participarmos como aluno ouvinte das aulas na disciplina “Tópicos em Escrita” no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB), ministrada por nossa orientadora Dra. Regina Celi Mendes Pereira. Esse momento contribuiu para uma maior articulação entre nós graduandos e os pós-graduandos, no percorrer das aulas, discutimos sobre a contextualização dos fundamentos

teórico-epistemológicos norteadores do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD); A teoria da ação comunicativa de Habermas; O psicologismo desenvolvimentista de Vygotsky; A concepção de ação de linguagem no quadro do ISD e o conceito de arquitetura textual de Bronckart. Julgamos que o acesso à cultura científica e o valor das reflexões fomentadas, ao longo das aulas, contribuíram para a nossa pesquisa.

Assim, já na segunda etapa da pesquisa, nos debruçamos sobre o *corpus*, a fim de aprofundar nossas discussões com relação aos aspectos linguístico-discursivos intrínsecos aos textos. Nesses desdobramentos, buscamos descrever e identificar os elementos constitutivos do gênero artigo científico nos periódicos da área das engenharias; categorizar os níveis da arquitetura textual; identificar e classificar as marcas enunciativas presentes nos textos, relacionando assim, aos mundos formais, atrelando-as às diferentes reconfigurações do conhecimento científico.

Na tentativa de nos inserirmos mais na área das engenharias, elaboramos um questionário⁵⁰, exclusivamente, para engenheiros que estejam inseridos em atividades no âmbito acadêmico, objetivando aprofundar nossos conhecimentos sobre o fazer científico através da experiência de pesquisadores da área. Mas não obtivemos respostas por parte dos profissionais. A título de esclarecimento, o link do questionário foi enviado para os endereços eletrônicos dos autores que constituem nosso *corpus*, assim como de outros professores engenheiros da Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Campina Grande e Universidade Federal de Pernambuco.

O interesse em investigar o contexto de produção deve-se ao fato de que o autor, ao tecer um texto, mobiliza no momento da produção um conjunto de parâmetros que remetem aos três mundos formais: físico, social e subjetivo. Esses mundos formais foram descritos e organizados por Habermas (1987). No quais Bronckart (2012[1999], p.93), se baseia para caracterizar o que, chama de contexto de produção e defende que as representações desses mundos “podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”. Em outras palavras, influência sobre a forma, o conteúdo e o estilo de um texto. Dessa forma, sempre que lemos e escrevemos um texto, retomamos esse conjunto de parâmetros.

O conjunto de parâmetros físicos do contexto de produção reúne as representações sobre um ato verbal concreto, realizado por um agente, situado assim, no tempo e no espaço, estando implícitos aspectos relacionados ao lugar de produção, ao momento de produção e às especificidades relativas ao emissor e ao receptor (Cf. PEREIRA, 2013).

Já o conjunto de parâmetros sociossubjetivos diz respeito às representações ligadas à interação comunicativa, atrelando o mundo social que é aquele onde o indivíduo submete-se às normas, aos valores, às regras sociais e até mesmo à sua própria subjetividade (mundo subjetivo). Entende-se: o lugar social, a posição social do emissor, a posição social do receptor e o objetivo.

⁵⁰ Link do questionário na plataforma Google Docs: <http://goo.gl/forms/mtGeKhvvmi>

Nesse sentido, foi pensando nesses parâmetros que partimos em busca das normas de submissão dos periódicos, que compõem nosso *corpus*, para averiguarmos se o gênero atendia, ou melhor, seguia o que assim era proposto pelas revistas. Isto, partindo do pressuposto de que, influenciavam de algum modo a elaboração dos artigos.

A seguir, apresentaremos um quadro com algumas orientações de submissão de cada periódico selecionado, comparando os dados encontrados nos artigos.

CURSO	PERIÓDICO	ESTRATO	ALGUMAS NORMAS	O QUE ENCONTRAMOS?
Engenharia Florestal		B1	Título: máximo 02 linhas em um único parágrafo, tabelas e figuras em preto e branco sem sombreamento. Limite de páginas 12.	O artigo analisado segue rigorosamente o que é proposto pelas normas, pois, o título não excede a duas linhas, o resumo apresenta um único parágrafo e em algumas seções encontramos os elementos gráficos (tabelas, gráficos etc.) todos em preto e branco e o número total de páginas do artigo completo perfazia 12 (doze) laudas.

Engenharia de Produção		B2	Limite de páginas: 22. Referências: seguir o padrão APA (<i>American Psychological Association</i>). É permitido fazer agradecimentos, apresentar filiação dos autores ao departamento, instituição e endereço eletrônico.	Encontramos um total de 12 páginas, há agradecimentos dos autores para com os colegas que colaboraram com as discussões e a realização do projeto. As referências seguiam o padrão estabelecido pelo APA. No tocante à filiação dos autores, foram abordados os itens solicitados pelas normas.
Engenharia Florestal		B3	Evitar expressões no título como: “Estudos sobre; Contribuições ao; Sobre um; Levantamento de, etc.” Palavras-chave <u>devem</u> ser até 05. Seções: Introdução; Material e Métodos; Resultados e Discussão; Conclusões; Agradecimentos e Referências. Figuras, tabelas e ilustrativos inserir no corpo	O título não aborda nenhuma expressão no qual as normas pedem para ser evitadas. Com relação à estrutura, as seções seguem detidamente, destacando-se, por sua vez, os agradecimentos à CAPES. As 04 tabelas estavam no corpo do texto.

			do texto.	
Engenharia Agrícola e Ambiental		B4	Limite de 06. O artigo é escrito por 06 (seis) autores. É informado o período da pesquisa no Resumo, Abstract e Material e Métodos. Na Introdução não <u>deve</u> existir: equações, tabelas e figuras, a conclusão <u>deve</u> ser topicalizada e escrita de forma sucinta, já nas Referências <u>deverá</u> ser intitulada “Literatura Citada”.	O artigo é escrito por 06 (seis) autores. É informado o período da pesquisa no Resumo, Abstract e Material e Métodos. As tabelas aparecem no corpo do texto a partir da seção de Material e Métodos. As conclusões aparecem em dois tópicos enumerados e objetivos. Na seção onde encontramos as referências está intitulada de “Literatura Citada”.

Quadro I: Algumas normas dos periódicos.

Considerando os dados averiguados, podemos afirmar que, os quatro artigos obedecem rigorosamente às normas, tanto de planificação quanto de formatação, estabelecidas pelos respectivos periódicos.

É importante destacar que, em virtude do espaço, tivemos que limitar as normas para serem apresentadas. Mas, diante da exposição, é possível observarmos como os autores (produtores) são condicionados no momento da escrita do gênero. Percebemos, então, a partir

das evidências do mundo social (normas/regras) que os artigos seguem de forma rígida as “orientações” que cada periódico estabelece.

No entanto, o produtor do texto, antes da submissão ao periódico, precisa estar atento para não extrapolar as normas, como por exemplo: a quantidade de palavras no título, o número de páginas, que método utilizar para citar e referenciar, em qual seção é permitido o uso de elemento gráfico etc. Isto fica muito evidente, também, pelo verbo “dever” utilizado nas normas, ou seja, os autores são obrigados a assumir determinada postura frente à elaboração de seu texto e moldado, assim, a construir as respectivas seções conforme a instância social condiciona, remetendo à posição social do emissor. Em linhas gerais, percebemos o quanto as normas exigem objetividade no texto científico. Sendo assim, esperamos que as considerações apresentadas suscitem uma reflexão de como é influenciada a produção textual nesse contexto da construção do conhecimento científico.

Analisando a infraestrutura

Anteriormente, abordamos que os textos, segundo Bronckart (1999), têm uma organização composta de três níveis, denominada com a metáfora de “folhado textual”. Mas nos interessa nesse momento, analisar apenas a mais profunda, a saber, a infraestrutura textual. Conforme já dissemos, é composta pelo plano mais geral do texto, pelos tipos de discurso e pelas sequências que eventualmente acontecem e outras formas de planificação. Nosso enfoque será no nível organizacional dos artigos, também relacionados à planificação e, posteriormente, nos elementos paralinguísticos (tabelas, organogramas e gráficos).

Nível organizacional

Iniciaremos nossa reflexão descrevendo, brevemente, uma amostragem dos artigos científicos que compõe nosso *corpus*, em seguida, apresentaremos um quadro geral da planificação, ou seja, os elementos que entram na composição desse gênero. Logo, discutiremos sobre as especificidades encontradas/destacadas nas seções dos artigos. Seguiremos a ordem: B1, B2, B3 e B4.

O artigo referente à revista de estrato B1, intitulado *A cadeia produtiva da amêndoa do baru (Dipteryx alata Vog.) no cerrado: uma análise da sustentabilidade da sua exploração* foi publicado na revista *Ciência Florestal*, trata de uma identificação da sustentabilidade por meio de indicadores e informações socioeconômicas da amêndoa do baru – uma espécie do Cerrado brasileiro.

Sendo do estrato B2, correspondente ao periódico *Gestão e Produção* está o artigo designado *Integrando a ergonomia ao projeto de engenharia: especificações ergonômicas e configurações de uso*. No artigo, é abordada a integração da análise da atividade em projetos de engenharias, procurando possibilitar o retorno da experiência das situações existentes ao projeto de novas situações, sem reduzir a complexidade da realidade de trabalho.

Já o artigo *Relações entre as características da madeira e do carvão vegetal de duas espécies da caatinga*, disponível na revista *Floresta e Ambiente* de estrato B3, relaciona as

características da madeira e do carvão vegetal das espécies catingueira (*Poincianella pyramidalis*) e pau-d'arco (*Handroanthus impetiginosus*).

Por fim, segue o artigo nomeado *Estado nutricional e produção da pimenteira com uso de biofertilizantes líquidos*, de estrato B4, publicado na *Revista Brasileira de Engenharia Agrícola e Ambiental (AGRIAMBI)*, onde os autores avaliam o estado nutricional e características relacionadas à produtividade do fruto da pimenteira em resposta à aplicação de biofertilizantes líquidos na variedade de pimenta Dedo de Moça (*Capsicum baccatum* var. *pendulum* L.).

Bronckart (1999), ao analisar o plano geral do texto, acrescenta que pode assumir formas bastante variadas, principalmente por duas razões. Em primeiro lugar, depende do gênero ao qual o texto pertence; e em segundo lugar, depende de fatores responsáveis pela singularidade de qualquer texto empírico, tais como: tamanho, conteúdo temático, condições externas de produção (tipo de suporte, variante oral-escrito e dialógico-monológico) etc.

Qualquer que seja a diversidade e a heterogeneidade dos componentes da infra-estrutura de um texto empírico, ele constitui um todo coerente, uma unidade comunicativa articulada a uma situação de ação e destinada a ser compreendida e interpretada como tal por seus destinatários. (BRONCKART, 1999, p.259).

No tocante ao plano geral, os artigos analisados apresentam rigidamente a esquematização: i) Título; ii) Resumo; iii) Introdução; iv) Material e Métodos; v) Resultados e Discussão; vi) Conclusão e Referências. A seção de agradecimentos não foi recorrente em todos os periódicos, apenas, no B2 e B3. Assim, abaixo segue um quadro que elaboramos, na tentativa de oferecermos uma caracterização do plano geral dos artigos.

CURSO	Engenharia Florestal
ESTRATO	B1
TÍTULO	A cadeia produtiva da amêndoa do baru (<i>Dipteryx alata</i> Vog.) no cerrado: uma análise da sustentabilidade da sua exploração
PLANIFICAÇÃO	✓ Título (Português/Inglês) ✓ Resumo; Palavras-Chave ✓ Abstract; Keywords ✓ Introdução (As dimensões da sustentabilidade; Cadeia de produção do baru; Obstáculos) ✓ Material e Métodos (Mensuração da sustentabilidade; Índice individual de sustentabilidade (Iw); Índice de sustentabilidade (IS); Grau de sustentabilidade; Identificação dos obstáculos enfrentados pelas organizações privadas no âmbito da cadeia produtiva do baru; Origem dos dados; Proposição do modelo produtivo do baru)

	✓ Resultados (Índice de sustentabilidade; Obstáculos apontados pelas organizações que utilizam o baru; Modelo produtivo do baru) ✓ Discussão ✓ Considerações Finais ✓ Referências bibliográficas

CURSO	Engenharia de Produção
ESTRATO	B2
TÍTULO	Integrando a ergonomia ao projeto de engenharia: especificações ergonômicas e configurações de uso
PLANIFICAÇÃO	✓ Título (Português/Inglês) ✓ Resumo; Palavras-chave ✓ Abstract; Keywords ✓ Introdução (especificações ergonômicas para o projeto base; Por que atuar no projeto: nas origens da ergonomia de concepção) ✓ Material e Métodos (Como a ergonomia contribui para o projeto de engenharia; As especificações dos fatores humanos; O ergonomista, um ator de projeto: modos de antecipação e participação) ✓ Resultados e Discussão (Configurações de uso: resgatar a experiência para antecipar; Identificando configurações de uso: como elaborar especificações de projeto baseadas na atividade; Configurações de uso no lançamento e recebimento de PIGs; Do diagnóstico às recomendações de projeto) ✓ Conclusão ✓ Agradecimentos ✓ Referências

CURSO	Engenharia Florestal
ESTRATO	B3
TÍTULO	Relações entre as características da madeira e do carvão vegetal de duas espécies da caatinga
PLANIFICAÇÃO	✓ Título (Português) ✓ Resumo; Palavras-chave ✓ Abstract; Keywords ✓ Introdução ✓ Material e Métodos (Coleta e amostragem das madeiras; Carbonização da madeira e análise do carvão vegetal; Avaliação dos resultados) ✓ Resultados e Discussão (Relações entre as características físicas, químicas, anatômicas e energéticas)

	✓ Conclusões ✓ Agradecimentos ✓ Status da submissão ✓ Autores para correspondência ✓ Referências

CURSO	Engenharia Agrícola e Ambiental
ESTRATO	B4
TÍTULO	Estado nutricional e produção pimenteira com uso de biofertilizantes líquidos
PLANIFICAÇÃO	✓ Título (Português) ✓ Resumo; Palavras-chave ✓ Título (Inglês) ✓ Abstract; Keywords ✓ Introdução ✓ Material e Métodos ✓ Resultados e Discussão ✓ Conclusões (tópicos) ✓ Literatura Citada

Quadro II: Plano geral dos artigos.

Como podemos ver, prevalecem nos quatro artigos as seções anteriormente citadas. Dessa forma, asseveramos que a classificação dos estratos não influencia a organização textual no nível da infraestrutura do gênero. Em contrapartida, o conteúdo temático tem sido um elemento relevante que interfere na arquitetura geral do texto.

A saber, os artigos B1 e B2 tratam temáticas de caráter social, como a *sustentabilidade da exploração da amêndoa do baru por organizações públicas e privadas estabelecidas em municípios goianos e no Distrito Federal* e a *Ergonomia em situações de trabalho em projeto de engenharia*. Esses artigos apresentam mais subseções descrevendo conceitos, intervenções, entre outras dimensões que integram o sujeito humano. Já o B3 e B4 são mais objetivos, uma vez que abordam experimentos, remetendo assim, à atuação dos sujeitos (engenheiros) inseridos no processo.

Outra especificidade observada foi o aparecimento de uma seção intitulada “agradecimentos” nos artigos B2 e B3. Vejamos a seguir:

Seção agradecimentos do artigo B2

Agradecimentos

Este artigo é de responsabilidade dos dois autores que cunharam o conceito de configuração de uso, gerado durante a realização de projetos de pesquisa, envolvendo, em diferentes momentos, diversos outros pesquisadores, aos quais gostaríamos de agradecer: Cláudia Cordeiro, Carolina Souza, Thales Paradela, Rafael Remiro, Gislaine Silva, entre outros. Sua formalização atual também não seria possível sem as discussões, por vezes acaloradas, mas amistosas, com José Marçal Jackson e Pascal Béguin.

Seção agradecimentos do artigo B3

AGRADECIMENTOS

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio financeiro ao primeiro autor.

Nos agradecimentos do B2, os autores empíricos agradecem aos demais pesquisadores que contribuíram no desenvolvimento da pesquisa. No B3, os agentes (autores) prestam agradecimentos ao órgão financiador “CAPES”. Reconhecemos, então, os fatores do contexto sociointeracional influenciando no processo de elaboração desta seção. Pois, verificamos nas normas das revistas e constatamos que há direcionamento para a respectiva seção.

Elementos paratextuais: como aparecem nos artigos?

Analisada a planificação do gênero artigo científico, focaremos nos elementos gráficos que identificamos nos textos.

Com relação aos observáveis de ordem paralinguística, Bronckart (1999, p.80) se posiciona afirmando que “Nos textos escritos, a leitura inicial permite identificar as unidades semióticas não verbais (quadros, imagens, esquemas etc.), que chamamos de unidades **paratextuais** [...]”. Isso significa que esses elementos também entram na constituição da planificação dos textos em geral.

Para apresentarmos o quanto são utilizados os elementos não verbais, especificamente, as tabelas e figuras, elaboramos um quadro demonstrativo:

ESTRATO	ELEMENTOS GRÁFICOS	
	TABELA(S)	FIGURA(S)
B1	02	03

B2	-	05
B3	04	-
B4	05	-

Quadro III: demonstrativo dos elementos gráficos nos artigos.

No artigo de estrato B1, encontramos a primeira **tabela** na seção de Material e Métodos sendo utilizada como um recurso de sumarização dos dados. Pois, apresentam o valor do índice de sustentabilidade, tornando possível ao leitor, conhecer o grau de sustentabilidade da atividade de exploração do baru pelas organizações estudadas. Assim, dependendo do índice apresentado, é possível identificar se as organizações se enquadram no baixo, médio ou alto nível de sustentabilidade.

I Tabela do artigo B1

Grau	Intervalo do índice
Baixo nível de sustentabilidade	$0 < IS \leq 0,499$
Médio nível de sustentabilidade	$0,500 \leq IS \leq 0,799$
Alto nível de sustentabilidade	$0,800 \leq IS \leq 1,000$

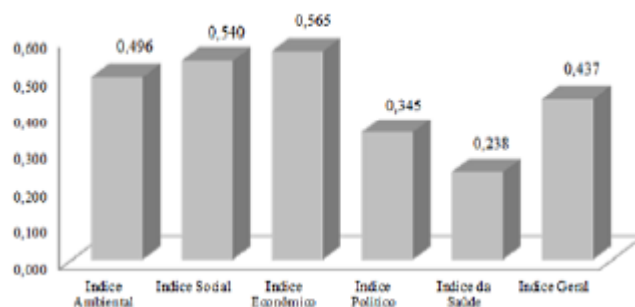
Já a segunda **tabela**, encontra-se na seção de Resultados e Discussão que contribuem na comprovação dos resultados obtidos pelos autores no desenvolvimento da pesquisa. Na tabela, encontramos uma ordem das organizações em análise com os índices de sustentabilidade individuais, isto é, nas dimensões (critérios): ambiental, social, econômica, política e da saúde.

II Tabela do artigo B1

Nº ordem	Organizações	Índice Ambiental	Índice Social	Índice Econômico	Índice Político	Índice da Saúde	Índice Geral
1	Indústria alimentícia	0,583	0,556	0,667	0,250	0,000	0,411
2	Indústria alimentícia	0,583	0,778	0,667	0,250	0,250	0,506
3	Indústria alimentícia	0,500	0,667	0,600	0,500	0,500	0,553
4	Indústria alimentícia	0,500	0,667	0,800	0,250	0,500	0,543
5	Pousada	0,500	0,667	0,467	0,500	0,750	0,577
6	Indústria alimentícia	0,417	0,222	0,533	0,000	0,000	0,234
7	Indústria alimentícia	0,667	0,556	0,467	0,500	0,250	0,488
8	Associação/Cooperativa	1,000	0,778	0,400	0,750	0,000	0,586
9	Restaurante	0,500	0,222	0,400	1,000	0,000	0,424
10	Restaurante	0,417	0,778	0,600	0,500	0,250	0,509
11	Restaurante	0,167	0,667	0,667	0,500	0,500	0,500
12	Indústria alimentícia	0,917	0,556	0,533	0,250	0,500	0,551
13	Empreendimento individual	0,417	0,111	0,333	0,000	0,000	0,172
14	Associação/Cooperativa	0,667	0,556	0,733	0,250	0,250	0,491
15	Restaurante	0,250	0,333	0,667	0,000	0,250	0,300
16	Restaurante	0,417	0,667	0,733	0,250	0,500	0,513
17	Restaurante	0,250	0,222	0,533	0,250	0,250	0,301
18	Restaurante	0,333	0,556	0,600	0,500	0,250	0,448
19	Restaurante	0,667	0,667	0,667	0,500	0,000	0,500
20	Associação/Cooperativa	0,333	0,667	0,533	0,250	0,000	0,357
21	Associação/Cooperativa	0,333	0,444	0,267	0,000	0,000	0,209
-	Índices de sustentabilidade	0,496	0,540	0,565	0,345	0,238	0,437

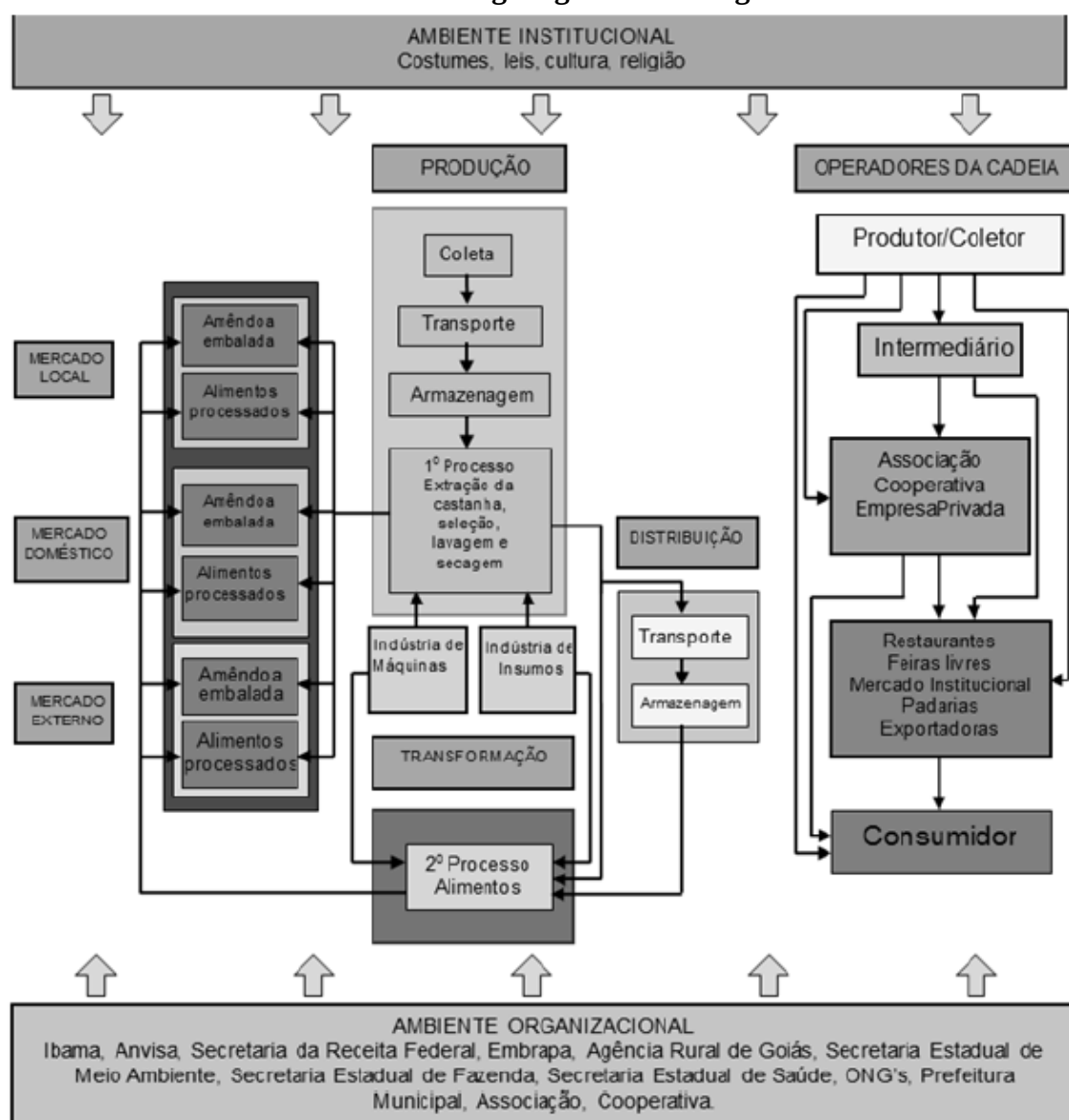
Em seguida, na mesma seção, é apresentada uma figura (**gráfico de barras**), ilustrando assim, o índice geral dos empreendimentos analisados por dimensão na qual a dimensão econômica foi a que obteve o maior índice de sustentabilidade.

Gráfico do artigo B1



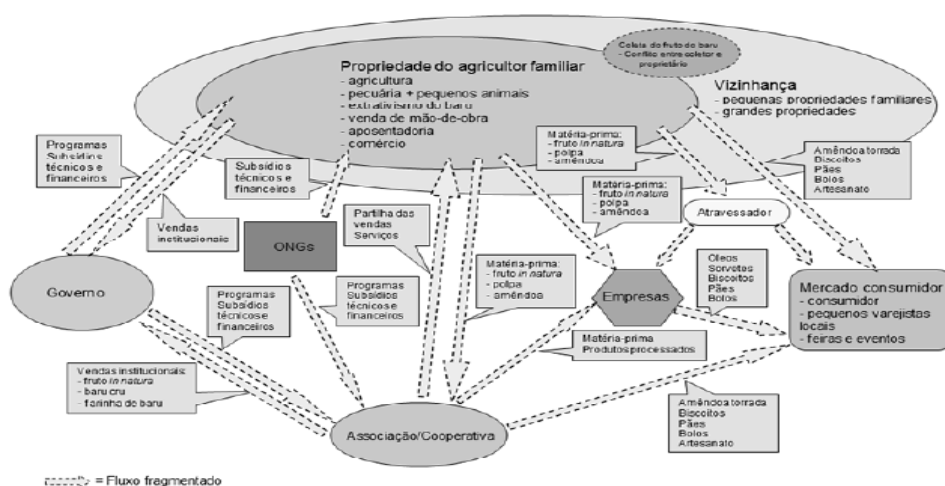
Dessa forma, o engenheiro pesquisador relata que o trabalho em campo forneceu elementos para a estruturação e identificação da cadeia produtiva do baru e propõe um modelo genérico apresentado por uma figura (**organograma**).

Organograma do artigo B1



Após identificados os elementos necessários, ele ilustra outra figura (**fluxograma**) como modelo produtivo do baru encontrado nas áreas estudadas, tendo o agricultor familiar, as organizações privadas e o consumidor como atores principais. Assim, a atividade do baru pelas organizações não se configura como uma atividade sustentável, segundo os dados obtidos.

Fluxograma do artigo B1



Com relação ao artigo de estrato B2, na seção onde os autores tratam de Material e Métodos “O ergonomista, um ator de projeto: modos de antecipação e participação” aparecem duas figuras (**gráficos vetoriais**) com o objetivo de expor no primeiro gráfico a articulação entre as abordagens descendente e ascendente e, no segundo, as diferentes articulações entre abordagens. Segundo eles, a abordagem descendente é a tradicional da engenharia de projetos, diferente da ascendente que parte das condições de realização das atividades de trabalho, isto, desde o projeto, para instruir as escolhas em relação aos sistemas técnicos e postos em trabalho.

I Gráfico do artigo B2



II Gráfico do artigo B2



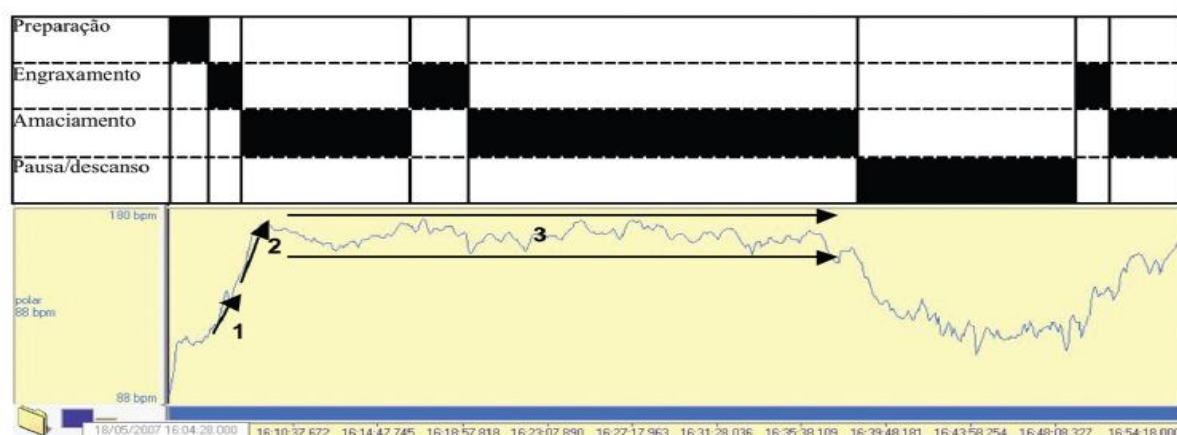
Em seguida, na subseção “Configurações de uso no lançamento e recebimento de PIGs” que aborda as análises das atividades de operação e suas condições, é apresentada outra figura (**fotografias**) revelando as situações típicas de operação do respectivo sistema de PIGs que são a inserção e remoção e o fechamento da câmara de recebimentos e lançamento.

Imagens de operação do sistema de PIGs – artigo B2



Logo, por meio de mais uma figura (**gráfico vetorial**), apresentam a integração entre as fases da atividade e a frequência cardíaca, onde se percebe o súbito aumento da frequência cardíaca devido à utilização da bomba graxa entre outras constatações.

III Gráfico do artigo B2



Por fim, no que concerne aos artigos B3 e B4, as **tabelas**, também aparecem nas seções de Material e Métodos e Resultados e Discussão, com caráter de amostragem de normas aderidas, características de elementos químicos e com objetivos estatísticos das médias de temperatura e teores dos nutrientes.

Tabela do artigo B3

Análise Química	Normas Utilizadas
Amostragem e preparação da madeira para análise	TAPPI T257 cm-85 (TAPPI, 1996a)
Preparação da madeira para análise química	TAPPI T264 om-88 (TAPPI, 1996b)
Madeira livre de extrativos	ASTM - D1105 (ASTM, 2005b)
Solubilidade da madeira em álcool:tolueno	ASTM - D1107 (ASTM, 2005a)
Solubilidade da madeira em água	ASTM - D1110 (ASTM, 2005c)

TAPPI = Technical Association of the Pulp and Paper Industry; ASTM = American Society for Testing and Materials.

Tabela do artigo B4

Mês	TMin	TMed (°C)	TMax	UR (%)	Ins (h)	PP (mm)
Dezembro	23,13	27,71	33,95	75,42	207,50	117,10
Janeiro	22,42	26,40	32,33	82,94	174,22	139,40
Fevereiro	22,14	25,98	32,04	86,74	170,80	267,60
Março	22,57	26,22	32,14	87,45	201,90	171,50
Abril	22,82	26,31	32,42	87,56	216,30	338,40
Maio	23,09	26,57	31,85	85,76	229,80	172,10
Junho	21,80	27,02	32,58	73,45	268,80	3,90
Julho	20,70	26,49	33,06	70,63	287,90	17,20
Agosto	20,97	27,31	35,05	67,88	311,40	10,40
Setembro	21,39	28,70	36,83	57,61	308,80	11,60

Tabela do artigo B4

Teores dos nutrientes	Tratamentos					CV (%)
	Supermagro	Biofertilizante Fermentado biológico	P + K	Adubação NPK	Testemunha absoluta	
N (g kg ⁻¹)	0,78 b	0,98 a	0,76 b	0,52 c	0,30 d	5,23
P (g kg ⁻¹)	0,28 b	0,30 a	0,29 b	0,30 a	0,27 b	2,04
K (g kg ⁻¹)	1,89 b	2,19 a	2,05 a	1,74 b	1,57 c	3,24
Ca (g kg ⁻¹)	21,83 ab	21,76 ab	20,11 b	24,19 a	19,51 b	5,93
Mg (g kg ⁻¹)	0,94 a	0,88 b	0,81 c	0,95 a	0,76 c	2,26
Zn (mg kg ⁻¹)	1,06 a	0,32 b	0,28 bc	0,17 bc	0,16 c	4,49
Fe (mg kg ⁻¹)	19,00 a	14,70 b	18,00 a	14,70 b	12,70 c	4,55
Mn (mg kg ⁻¹)	10,80 a	7,60 b	11,10 a	8,50 b	6,50 c	4,03
Na (mg kg ⁻¹)	162,00 a	82,00 b	98,20 ab	93,50 ab	63,00 b	6,22
Cu (mg kg ⁻¹)	22,00 a	16,10 c	15,00 c	18,50 b	12,40 d	3,24
Cd (mg kg ⁻¹)	0,50 a	0,40 b	0,50 a	0,50 a	0,40 b	6,21

¹Médias seguidas pela mesma letra na linha, não diferem entre si pelo teste Tukey (p. ≤ 0,05)

Como podemos perceber, o uso de recursos gráficos é relevante em todos os periódicos investigados. Observamos que a utilização de elementos gráficos é frequente na seção correspondente ao Material e Métodos e Resultados e discussão, com o intuito de assegurar informações, oferecer ao leitor os dados sumarizados, estatísticas e até expor propostas de intervenção. Mas, por outro lado, identificamos que alguns elementos como o fluxograma, organograma e gráficos ainda carecem de uma explicação por parte dos atores envolvidos na elaboração. Supomos, assim, que eles tem como pressuposto que o leitor já tenha conhecimento do que está sendo exposto.

Analizando os mecanismos enunciativos

Passada as análises e discussões da situação de linguagem, ou melhor, sobre o contexto de produção, em seguida, sobre a organização textual dos artigos – a infraestrutura – e os elementos paralinguísticos, nos deteremos, nesse momento, no nível enunciativo.

No folhado textual, os mecanismos enunciativos constituem a terceira camada e referem-se à evidenciação dos posicionamentos enunciativos, bem como à explicitação das modalizações e observação das marcas de pessoa (Cf. BRONCKART, 1999). Destaca Bronckart que esse mecanismo de organização textual:

Contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática do texto, explicitando de um lado, as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) que podem ser formuladas a respeito de um ou outro aspecto do conteúdo temático e, de outro, as próprias fontes de avaliações: quais são as instâncias que as assumem ou que se responsabilizam por elas? (BRONCKART 1999, p. 139)

Diante da citação supracitada, a atribuição específica dos mecanismos enunciativos é contribuir para coerência pragmática/interativa, isto por meio das vozes presentes nos textos e da marcação das modalizações. Conforme o autor, diferentes vozes podem estar presentes em

um texto e que elas, assumem a responsabilidade do que está sendo discutido, pontuado, argumentado, enunciado e que podem ser classificadas como a) voz neutra; b) vozes de personagem; c) vozes de instâncias sociais; e d) voz do autor empírico. Esta última, por sua vez, é a voz do “agente-produtor” – aquele que escreve o texto.

No que concerne à função das modalizações, segundo Bronckart (1999, p. 30), elas possuem a finalidade de “traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático”. O autor, posteriormente, classifica as modalizações como: lógicas, deônticas, apreciativas ou pragmáticas. As marcações das modalizações são realizadas a partir de unidades linguísticas e agrupam-se em: tempos verbais, auxiliares de modo, advérbios e orações impessoais.

Explicitados sobre o nível em que objetivamos analisar e discutir, nesta seção, passemos ao estudo dos dados.

Nas análises dos artigos, constatamos que há uma ausência de responsabilidade enunciativa devido à indeterminação dos verbos por parte dos autores empíricos – agente produtor do texto – e que, também, não atribuem de forma explícita essa responsabilidade a outrem. Observemos alguns exemplos dos artigos:

QUALIS B1
Além destes parâmetros determinaram-se o potencial germinativo e o índice de velocidade de germinação (IVG) das sementes (MAGUIRE, 1962).

QUALIS B2

Desde cedo, percebeu-se a necessidade de atuar a montante do processo de projeto, antes que sejam tomadas decisões irreversíveis ou que aumentem o custo das adequações ergonômicas (DANIELLOU, 1988).

QUALIS B3

Uma maior quantidade de cinzas pode resultar na danificação dos equipamentos, além da necessidade de limpezas mais frequentes nos sistemas que utilizam a madeira como fonte energética (Pereira et al., 2013).

QUALIS B4

As pimentas do gênero *Capsicum* são amplamente cultivadas no mundo sendo utilizadas como matéria-prima para as indústrias alimentícia, farmacêutica e cosmética (Yamamoto e Nawata, 2005).

É possível perceber, nos trechos acima, como os autores empíricos não se posicionam, assim como, não atribuem à responsabilidade ao que é enunciado para o autor citado por eles – vozes externas. Depreendemos, então, que essa maneira de citação remete ao paradigma de pesquisa e concepção de ciência adotada pela área das engenharias: o positivista. Além do mais, se considerarmos o lugar de onde esse “agente-produtor” fala, podemos, também, entender que não é muito valorizado nesse campo a voz do outro propriamente dita, pois o objeto de estudo deles não é a linguagem, como na área da linguística, por exemplo, mas a matéria.

Vejamos, agora, como a voz social⁵¹ é tratada nos artigos e, diferentemente dos exemplos acima, apresenta uma responsabilidade enunciativa:

QUALIS B1
O SEBRAE (2007) enumerou vários motivos que levam essas pessoas jurídicas a encerrarem as suas atividades. Entre as empresas extintas, as causas que mais se destacaram em 2005 para que fechassem as portas foram: carga tributária elevada (para 43% dos empresários) [...].

QUALIS B3
O volume foi medido de acordo com o método do deslocamento de água, descrito pela Norma Brasileira Regulamentadora – NBR 11941, da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT (2003). A determinação do teor de cinzas ou minerais da madeira foi efetuada segundo a Associação Brasileira Técnica de Celulose e Papel – ABTCP M -11/17 (ABTCP, 1994). O poder calorífico superior foi determinado por meio de calorímetro adiabático, de acordo com a NBR 8633 da ABNT (1983). A composição química imediata foi realizada conforme NBR 8112 da ABNT (1986), com determinações de matérias voláteis teor de cinzas e de carbono fixo, em base seca.

Nesses exemplos, vemos explicitamente a responsabilidade outorgada a terceiros e implicada no conteúdo temático, isso por meio de fórmulas, como considera Bronckart (1999, p. 130), do tipo “de acordo com”, “segundo a”, “conforme”. Essas ocorrências corroboram o que pontuamos acima, onde nessa área do saber o autor empírico ao tecer o texto, legitima a responsabilidade enunciativa para o que está ligado ao que é de caráter importante entre os

⁵¹ Destacamos as vozes sociais nos trechos em negrito.

pares. Nesse caso, aos aspectos do seu objeto de pesquisa e/ou entidades que amparam seus dados metodológicos. Ou seja, a instituição SEBRAE e as associações (ABNT e ABTCP) que regem as normas têm mais valoração nas informações enunciadas do que a dos autores citados.

A respeito das vozes sociais, Bronckart advoga que:

As vozes sociais são as vozes procedentes de personagens, grupos ou instituições sociais que não intervêm como agentes no percurso temático de texto, mas que são mencionados como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos desse conteúdo (BRONCKART 1999, p. 327).

Essas ocorrências enunciativas, trazidas até então, demonstra visivelmente que nas pesquisas de caráter mais prático não é tão importante trazer o posicionalmente autoral, ou seja, não costumam pautar, discursivamente, o discurso do outro, apenas citam de maneira “oculta” ficando assim, a posteriori. Isto, diferentemente das ciências humanas e sociais – como temos observado nas discussões e análises no interior do grupo ATA – em que há uma “regra” para atribuir a responsabilidade ao autor. Agora, normalmente, o que se mostrou recorrente em nosso *corpus* foi a referência da voz do outro quando se refere aos dados de pesquisa e/ou métodos utilizados e que sirva como parâmetro norteador ao que está sendo investigado por eles em suas pesquisas. Vejamos:

QUALIS B3
Almeida (2010), ao avaliar as madeiras de cumaru (Amburana cearenses) e jurema-branca (Piptadenia stipulacea), de ocorrência no mesmo bioma, encontrou valores médios de 1.001,93 kg.m⁻³, respectivamente. Costa et al. (2014), ao avaliarem a madeira de cinco espécies de ocorrência no cerrado, encontraram teor de lignina variando entre 19,88 e 26,87%, valores próximos aos encontrados neste trabalho.

QUALIS B4
Em estudo realizado por Araújo et al.(2007) na cultura do pimentão, observou-se que o biofertilizante aplicado via foliar proporcionou melhor intenção com as doses de esterco bovino, resultando em aumentos na produtividade de frutos comerciais, [...]. Rodrigues et al. (2009) observaram que o biofertilizante enriquecido, aplicado via solo, aumentou o teor de boro nas folhas de maracujá-amarelo chegando a níveis de toxicidade nas plantas, [...]. A produção do biofertilizante “P e K” foi realizada de acordo com a metodologia descrita por Meirelles e Rupp (2005), com algumas adaptações.

Os trechos acima, retirados dos *Qualis* B3 e B4, apresentam a maneira que os autores empíricos atribuem valoração enunciativa aos pesquisadores, só que de forma diferenciada de quando estão discutindo resultados. Como já pontuamos, isso ocorre quando está direcionada ao objeto de pesquisa, a metodologia e aos dados/resultados já encontrados em outras pesquisas/estudos. Logo, essas marcas enunciativas corroboram o que já havíamos pontuado: a construção do conhecimento científico nesse campo assume uma concepção de ciência pautada, predominantemente, no positivismo. E a ênfase em suas citações da voz do outro é bem mais importante quando ligada aos aspectos de cunho prático.

Para complementar nossa discussão, outro dado que se destacou foram os verbos utilizados pelos agentes em seus enunciados, principalmente, na seção de material e métodos e resultados e discussão. Desse modo, foi a partir da recorrência dos verbos apresentados nas seções dos artigos que aguçamos nosso olhar para compreender esses aspectos linguístico-discursivos atrelando-os à área em análise. No entanto, os verbos apresentaram-nos uma indicação mais concreta da natureza do procedimento nesse campo de atividades, e que eles estão relacionados ao eixo praxiológico.

Sobre a classificação de verbos de citação, Moth-Roth e Hendegs (2010, p. 104) baseadas nos critérios de classificação de Thomas e Haves (1994, p.146) apresentam três grupos classificatórios, a saber: 1) verbos de atividade do mundo real ou experimental; 2) verbos de atividade discursiva e 3) verbos de atividade cognitiva. Os verbos de atividade experimental são aqueles que usamos para abordar nossos procedimentos e métodos; Os verbos de atividade discursiva são usados para reportar hipóteses e servem para levantarmos uma discussão, estando assim, mais no eixo textual; Já os verbos de atividade cognitiva referem-se aos processos mentais/cognitivos, como o próprio nome indica. Vale relatar que

dentro desses três grupos abordados há subcategorias, mas para este trabalho, essas três classificações contemplam nosso objetivo. Pautados nessa classificação, fizemos uma análise, e identificamos que predominam nos textos-discursos desse campo os verbos de atividades experimentais⁵², observemos:

QUALIS B2	QUALIS B3
VERBOS: projetar , assegurar, identificar, controlar , gerar , fazer , remover , demonstrar, descrever, agrupar, subir , descer , manter.	VERBOS: analisar, avaliar, apresentar, obter , observar , trabalhar , possuir, resultar , comparar, encontrar , relatar, destacar.
QUALIS B1	QUALIS B4
VERBOS: afirmar, enfrentar, viabilizar, atuar , operar , adotar, investir, receber, extrair , tornar , diminuir , comercializar , possuir , dispensar, entender, divulgar, receber , alegar, manter , fornecer , propor, organizar .	VERBOS: apresentar, encontrar , ter, avaliar, encontrar, proporcionar, indicar, promover, relatar, aumentar , manter, coletar , utilizar .

Como podemos ver, há uma quantidade e uma variedade grande de verbos que estão ligados a atividades procedimentais, práticas e operacionais. Sendo possível, assim, notar como o uso da linguagem pelos engenheiros reverberam suas práticas profissionais e são incorporadas ao texto como forma peculiar de construir e propagar o conhecimento científico dentro de sua área.

Além do índice de verbos procedimentais, encontrado de maneira acentuada, outro fator significativo e que podemos abordar foram as marcas de impessoalidade. Apresentaremos, a seguir, alguns excertos que mostra essa frequência.

⁵² Destacamos os verbos de atividades experimentais em negrito.

QUALIS B1

Para se calcular o índice Individual de Sustentabilidade (*IW*), **somou-se** a pontuação obtida por cada respondente, por questionário, dividido pelo número máximo de pontos que poderia ser obtido.

QUALIS B2

Além do registro **utilizou-se** um cardiofrequencímetro do tipo Polar® para registro da frequência cardíaca instantânea, utilizada como indicador de esforço físico.

QUALIS B3

Utilizou-se o software Axio Vision 4.0 para fotografar e medir os elementos anatômicos.

Na avaliação do experimento, **utilizou-se** um delineamento inteiramente casualizado, com dois tratamentos (espécies) e cinco repetições (árvores).

QUALIS B4

Coletaram-se, no período de condução da pesquisa, os dados dos elementos climáticos temperatura mínima, média e máxima[...]

Diante dos fragmentos expostos, constatamos que os autores desses artigos buscaram evidenciar certa distância do seu objeto de pesquisa, ou seja, não se implicaram nas ações dos experimentos realizados e na manipulação da matéria em investigação. Os enunciadores representam, mais uma vez, o posicionamento ancorado na linhagem positivista. Machado e Bronckart (2009, p. 59) afirmam que “os índices de pessoa parecem ser extremamente úteis, no sentido de que ela permite mostrar a manutenção ou a transformação desses valores na progressão textual ou, em outras palavras, como o texto representa o enunciador no agir representado”.

Nesse sentido, o agir representado é de um agente distanciado da soma “somou-se”, observação “observou-se”, e da coleta “coletaram-se”. Através das unidades linguístico-discursivas delineadoras de impessoalidade, os autores caracterizam uma pesquisa precisa e, aparentemente, imparcial. Bortoni-Ricardo (2008, p.16) pontuando alguns princípios sobre o positivismo afirma que é preciso “uma precisão total e também um distanciamento total entre o sujeito cognoscente, o pesquisador, e aquilo que ele está pesquisando, que é o objeto cognoscível”.

Vale ressaltar, portanto, que não pretendemos fazer generalizações e/ou juízo de valor em relação aos aspectos observados nos textos-discursos do campo das engenharias. Nosso objetivo é mostrar as regularidades/especificidades dessa área do saber e de que maneira os fatores externos são materializados pelo autor empírico em suas ações na e pela linguagem. Afinal, em uma determinada comunidade científica, segundo Costa (2014 *apud* HYLAND, 2009): “o discurso é resultado de uma multiplicidade de práticas e estratégias, variando quanto à sua estrutura e dependendo de sua audiência. Nesse sentido, as possíveis variações são produtos de forças institucionais e interacionais resultantes de práticas sociais em campos de conhecimento particulares”.

Conclusões

Nossa finalidade foi analisar os parâmetros de produção, o plano geral dos textos e as marcas enunciativas presentes nos artigos científicos da área das engenharias. Nesse sentido, procuramos mostrar neste capítulo que há uma dialética entre as práticas sociais e as ações de linguagens que leva os textos empíricos a materializarem essas relações.

De acordo com esses direcionamentos, os resultados indicam que as influências do contexto de produção, os papéis sociais ocupados pelo autor e a forma como esse agente interioriza todos esses fatores desempenham um papel fundamental nas atividades realizadas.

Evidenciamos, a partir das análises, que a elaboração dos textos-discursos é regida pelas normas de publicação das revistas da área das engenharias, assim como o conteúdo temático também se mostrou um fator que interfere na arquitetura geral do texto. Por outro lado, a classificação *Qualis* dos artigos não influenciou na organização textual do gênero.

No que concerne aos elementos gráficos, compreendemos que é um aspecto utilizado com bastante frequência no contexto comunicativo dos engenheiros. Como pontua Bathia (2009, p. 161): “Os gêneros são definidos essencialmente em termo de uso da linguagem em contextos comunicativos convencionados”.

Do ponto de vista da enunciação, averiguamos que há um “ocultamento” ao tratar do discurso de outrem. Em contrapartida, a responsabilidade enunciativa das vozes sociais mostrou-se bem demarcadas pelos autores empíricos. Os enunciados evidenciaram uma predominância dos verbos de atividades experimentais e uma busca por um discurso neutro e distanciado do objeto de investigação. Por fim, constatamos que o discurso dos engenheiros revela, explicitamente, a concepção de ciência adotada frente ao processo de construção do conhecimento científico e em suas respectivas pesquisas: o positivismo.

Referências

BAZOO, W. A.; PEREIRA, L. T. V. **Introdução à engenharia: conceitos, ferramentas e comportamentos**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.

BORDIEU, Pierre. **Espaço social e espaço simbólico**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: Educ, 2012 [1999].

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

_____. **O Agir nos Discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HYLAND, K. **Academic discourse**: English in a global context. London: Continuum, 2009.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo, SP: Editora Atlas, 7ª edição, 2010.

LEITÃO, Liane Velloso. **As representações dos saberes de professores de inglês em cursos livres: uma leitura interacionista sociodiscursiva** / Liane Velloso Leitão.- João Pessoa, 2015.

LIMA, Francisco de Paula Antunes. DUARTE, Francisco José de Castro Moura. **Integrando a ergonomia ao projeto de engenharia: especificações ergonômicas e configurações de uso**. Gestão e Produção, São Carlos, v.21, n.4, p.679-690, 2014.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A. R. **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Organização Vera Lúcia Lopes Cristóvão e Lilia Santos Abreu-Tardelli. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

MAGALHÃES, Rogério Marcos. **A cadeia produtiva da amêndoa do baru (*Dipteryx alata* Vog.) no cerrado: uma análise da sustentabilidade da sua exploração**. Ciência Florestal, Santa Maria, v.24, n.3, p. 665-676, jul.-set. 2014.

MEDEIROS NETO, Pedro Nicó de. OLIVEIRA, Elisabeth de. PAES, Juarez Benigno. **Relações entre as características da madeira e do carvão vegetal de duas espécies da caatinga**. Floresta e Ambiente, v.21, n.4, p. 484-493, 2014.

MOTA-ROTH, Desirée –HENDGES, Graciela H. **Produção Textual na Universidade**- São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OLIVEIRA, José Ribamar de. et al. **Estado nutricional e produção da pimenteira com uso de biofertilizantes líquidos**. R. Bras. Eng. Agríc. Ambiental, v.18, n.12, p.1241-1246, 2014.

PEREIRA, Regina Celi Mendes (org.). **Ateliê de gêneros acadêmicos**. João Pessoa: Ideia, 2014.

_____. Do social ao psicológico: os caminhos que conduzem à materialização do texto escrito. In: PEREIRA, R. C. M e ROCCA, M. Del Pilar. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2012.

_____. Práticas de escrita e reescrita na sala de aula: Desafios para alunos e professores. In: PEREIRA, Regina Celi M. (org.). **Ações de linguagem: da formação continuada à sala de aula**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2010.

SWALES, J. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

THOMAS, S. e HAWES, T. Reporting verbs in medical journal articles. **English for Specific Purposes**, 13(2):129-148, 1999.

ANEXO F – ROTEIRO DE PRODUÇÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COORDENAÇÃO GERAL DE PROGRAMAS
ACADÊMICOS E DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA



LIVRO INICIADOS

Os trabalhos de iniciação científica premiados no Encontro de Iniciação Científica são contemplados com um capítulo de livro da série Iniciados, que será editado no formato digital e disponibilizado no site da Propesq. A seguir instruções para formatação e encaminhamento do capítulo do livro.

1. Envio do arquivo:

Encaminhar arquivo formato em arquivo aberto, preferencialmente Word, com seguinte nome: **autor_orientador_iniciados_volxx.doc** (apenas primeiro nome autor e do orientador) para **portal@propesq.ufpb.br** com cópia **luciene@propesq.ufpb.br**. Assunto e-mail: **Iniciados_volxx** (número do volume de acordo com a premiação do Enic).

2. Formatação do capítulo:

2.1 No máximo 25 páginas, em Word for Windows, ou programa compatível, e ter o seguinte formato: fonte Times New Roman, tamanho 12, com exceção das citações e notas; espaço simples entre linhas e parágrafos; espaço 1,5 entre partes do texto; páginas configuradas no formato A4, sem numeração, com 3 cm nas margens superior e esquerda e 2 cm nas margens inferior e direita.

2.2 Título do capítulo em negrito e letra maiúscula;

O título é referente ao plano de trabalho desenvolvido pelo estudante.

2.3 Dois espaços abaixo, nome do autor: **Aluno¹; Orientador**. Em nota de rodapé, informar email e telefone do aluno-autor, orientador-autor, título do Projeto de Pesquisa/Plano de Trabalho vinculado, telefone, e-mail da Instituição de vínculo da bolsa.

2.4 Dois espaços abaixo do nome do autor, um Resumo de 150 palavras (situando o tema, aporte teórico-metodológico, objetivos e resultados).

2.5 Palavras-chaves: de 3 a 6 descritores separados por ponto.

3. A organização do capítulo deve manter a seguinte planificação:

1. Apresentação (seção introdutória que contextualize a área, o tema, o projeto ao qual a presente pesquisa esteve vinculada, a justificativa e os objetivos do capítulo).
2. Fundamentação teórica (informando o aparato teórico-metodológico em que se baseou a pesquisa e o plano de trabalho, a área específica de conhecimento, o tema e conceitos centrais usados na discussão e algumas pesquisas prévias).
3. Metodologia e análise (apresentação mais detalhada das etapas e desenvolvimento da análise).
4. Conclusões (apresentar os resultados mais significativos e refletir sobre as implicações/contribuições teóricas da pesquisa)

4. Organização formal

4.1 As seções de cada capítulo não devem ser numeradas e devem ser destacadas em **negrito**, sem maiúscula. Só a primeira letra em maiúscula.

4.2 Notas de rodapé

As notas devem utilizar os recursos do Word, em corpo 10, com a numeração acompanhando a ordem de aparecimento.

4.3 Ilustrações

Tabelas, gráficos, desenhos, quadros e imagens devem seguir a norma da ABNT

4.4 Citações dentro do texto

Nas citações feitas dentro do texto, de até três linhas, o autor deve ser citado entre parênteses pelo sobrenome, em maiúsculas, separado por vírgula da data da publicação (SILVA, 2000). Se o nome do autor estiver citado no texto, indica-se apenas a data, entre parênteses: “Silva (2000) assinala...”. Quando for necessário, a especificação da(s) página(s) deverá seguir a data, separada por vírgula e precedida de “p.” (SILVA, 2000, p. 100).

As citações de diversas obras de um mesmo autor, publicadas no mesmo ano, devem ser discriminadas por letras minúsculas após a data, sem espaçamento (SILVA, 2000a). Quando a obra tiver dois ou três autores, todos poderão ser indicados, separados por ponto e vírgula (SILVA; SOUZA; SANTOS, 2000); quando houver mais de 3 autores, indica-se o primeiro seguido de et al. (SILVA et al., 2000).

As citações acima de 3 linhas devem ficar recuadas em fonte 11.

4.5 Referências

As referências, dispostas no final do texto, devem ser organizadas em ordem alfabética pelo sobrenome do primeiro autor.

Exemplos:

- ✓ Livros e outras monografias (AUTOR, A. Título do livro. Número da edição. Cidade: Editora, número de páginas);
- ✓ Capítulos de livros (AUTOR, A. Título do capítulo. In: AUTOR, A. Título do livro. Cidade: Editora, Ano. p. X-Y);
- ✓ Dissertações e teses (AUTOR, A. Título da dissertação/tese: subtítulo sem itálicos. número de folhas f. Ano. Dissertação/Tese (Mestrado/Doutorado em Área de Concentração) – Instituto/Faculdade, Universidade, Cidade, Ano);
- ✓ Artigos em periódicos (AUTOR, A. Título do artigo. Nome do periódico, Cidade, v. volume, n. número, p. X-Y, Ano);
- ✓ Trabalho publicado em Anais de congresso ou similar (AUTOR, A. Título do trabalho. In: NOME DO EVENTO, número da edição ed., ano. Anais ... Cidade: Instituição. p. X-Y).

Observações:

- Não serão aceitos anexos.
- Utilizar normas ABNT para estrutura do trabalho.

Sugestões para consulta:

Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro; 2002.

Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 10520: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro; 2002.

Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6024: informação e documentação: numeração progressiva das seções de um documento: apresentação. Rio de Janeiro; 2003.

Guia de apresentação de teses/Angela Maria Belloni Cuenca [et al.]- 2. ed. atual. São Paulo: USP – Faculdade de Saúde Pública, c2017. Guia de apresentação de teses, Disponível em: www.biblioteca.fsp.usp.br/guia. Acesso em 20 nov. 2017.

ANEXO G – ARTIGO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA II

OS ARTIGOS CIENTÍFICOS NAS CIÊNCIAS DA SAÚDE E SEUS
PARÂMETROS SOCIOSSUBJETIVOS DE CONSTITUIÇÃO

Resumo

O presente capítulo tem por objetivo discutir o letramento e a construção dos gêneros acadêmicos em áreas do conhecimento, no qual a proposta é investigar os aspectos sociais e linguístico-discursivos de textos acadêmico-científicos, com enfoque na subárea da Enfermagem. A partir da leitura e análise de artigos científicos publicados em periódicos dessa subárea, buscamos compreender os aspectos que envolvem a construção do gênero em inter-relação com a forma de construção do conhecimento. Para nos guiar teoricamente, utilizamos os pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Nossos resultados evidenciaram que os artigos da área da saúde possuem singularidades quanto às vozes, modalizações e posicionamento enunciativo presentes no texto. Diante disso, discutimos os aspectos sociossubjetivos presentes nos enunciados dos textos frente ao discurso de outrem e realizamos uma análise dos textos-discursos dos enfermeiros em relação ao trabalho, evidenciando uma visão de sua profissão e atividade de pesquisador.

Palavras-chave: artigo científico. Posicionamento enunciativo. Interacionismo sociodiscursivo.

Apresentação

Este capítulo parte da experiência de pesquisa no desenvolvimento do plano “Os artigos científicos nas ciências da saúde e seus parâmetros sociossubjetivos de constituição”, pertencente ao projeto de Iniciação Científica (IC) intitulado “Gêneros acadêmicos e as diferentes formas de construção do conhecimento científico”. Esse projeto foi elaborado e orientado pela Professora [REDACTED] no período correspondente a um ano (2015-2016).

A pesquisa é voltada para o letramento e a construção dos gêneros acadêmicos nas diversas áreas do conhecimento e tem como objetivo investigar os aspectos sociais e linguístico-discursivos de textos acadêmico-científicos. De caráter interdisciplinar, essa proposta de investigação está atrelada a outras que unem a pesquisa a uma proposta de letramento acadêmico com alunos da graduação e pós-graduação, a saber, a Universidade de Buenos Aires (ARNOUX, 2009) e o projeto Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA/PNPD/CAPES), da Universidade Federal da Paraíba. Nesse sentido, o objetivo do ATA

¹ Título do Projeto de Pesquisa/Plano de Trabalho: Gêneros acadêmicos e as diferentes formas de construção do conhecimento científico/ Os artigos científicos na área das ciências da saúde e seus parâmetros sociossubjetivos de constituição

Estudante de Iniciação Científica: [REDACTED]

Instituição de vínculo da bolsa: UFPB/CNPq (www.propesq.ufpb.br) e-mail: cadastrocgaic@propesq.ufpb.br

Orientador(a): [REDACTED]

é promover oficinas de textos acadêmicos em diversos cursos da graduação proporcionado a proficiência letrada em diferentes contextos de produção do conhecimento.

Diante dessas influências, a nossa proposta está voltada para a investigação dos elementos constitutivos do gênero “artigo científico” de várias áreas, porém este plano de trabalho teve um enfoque na área da saúde, mais especificamente na subárea da Enfermagem.

A partir da leitura e análise de artigos científicos publicados em periódicos de circulação nacional dessa área, buscamos compreender e identificar os diferentes aspectos que envolvem a construção do gênero em inter-relação com forma de construção do conhecimento, pois é evidente a influência de aspectos sócio-histórico-ideológicos das áreas do conhecimento no processo de produção de texto na sociedade. Sendo assim, se faz necessária uma investigação acerca do processo de constituição dos gêneros no âmbito universitário, levando em consideração esses aspectos em relação com a ciência.

Para nos guiar teoricamente, utilizaremos os pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) que se apoiam na noção de linguagem como ação e é através dessa ação que um indivíduo, por meio de uma atividade linguageira situada, se desenvolve e age em sociedade. Essa perspectiva de estudo, dada sua responsabilidade de discutir as práticas de linguagem, recebe influências de Vygotsky (1984[1930]), (1987 [1934]), Volochinov (1997 [1979]), Bakhtin (1992) e Habermas (1987) com sua teoria do agir comunicativo.

Destacamos que daremos um enfoque maior à categoria de análise referente aos mecanismos enunciativos, pois nossas leituras evidenciaram que os artigos da área da saúde possuem singularidades quanto às vozes, modalizações e posicionamento enunciativo presentes no texto e nossa preocupação é discutir os aspectos sociossubjetivos presentes nos enunciados e realizar uma análise dos textos-discursos dos enfermeiros em relação ao trabalho, que demonstra e evidencia uma visão de sua profissão e atividade de pesquisador.

Durante a vigência do projeto, aplicamos um questionário com vinte quatro professores universitários do curso de Enfermagem com o intuito de buscar esclarecimentos acerca do fazer científico na área. As respostas nos auxiliaram na compreensão dos resultados encontrados nos textos. O objetivo do questionário foi colher informações acerca do fazer científico na área da Enfermagem, buscando investigar as concepções epistemológicas aos textos acadêmicos produzidos, sem qualquer intenção ou finalidade prescritiva.

Fundamentação teórica

Segundo Bronckart (1999), a organização de um texto se dá a partir de três camadas superpostas: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Essa sobreposição constitui uma hierarquia de organização textual, conforme está representado na imagem a seguir:

Figura 1 - Folhado textual



Fonte: Elaborado pela autora.

A infraestrutura geral do texto constitui o nível mais profundo de organização e comporta: os tipos de discurso; as modalidades e articulações entre os tipos de discursos apresentados; e sequências que eventualmente aparecem. A estruturação do conteúdo temático refere-se ao plano geral e pode assumir formas variáveis a depender do gênero, extensão, natureza do conteúdo temático e condições de produção.

Os mecanismos de textualização constituem o nível intermediário de organização e tem por função criar séries isotópicas que favorecem a coerência temática do texto que é assegurada pelos mecanismos de conexão, coesão nominal e coesão verbal.

A terceira camada do folhado diz respeito aos mecanismos enunciativos. Eles contribuem para a manutenção da coerência pragmática (ou interativa) no texto (BRONCKART, 1999). Sobre esse mecanismo de organização textual, o autor destaca:

Contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática do texto, explicitando de um lado, as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) que podem ser formuladas a respeito de um ou outro e, de outro, as próprias fontes dessas avaliações: quais são as instâncias que as assumem ou que se responsabilizam por elas? (BRONCKART, 1999. p. 319).

Diante dessas informações, o papel específico dos mecanismos enunciativos é contribuir para a coerência pragmática (ou interativa) através das vozes do texto e da marcação das modalizações. As vozes podem ser definidas, conforme o autor, como as entidades que assumem a responsabilidade do que é enunciado e que podem ter a seguinte classificação: voz neutra, vozes de personagens, vozes de instâncias sociais e a voz do autor empírico do texto. Esse último refere-se à voz de quem escreve o texto: o “agente-produtor”.

Machado e Bronckart (2009) esclarecem que uma análise do nível enunciativo de textos focaliza os mecanismos de responsabilidade enunciativa em geral, no qual é marcado por unidades linguísticas como: marcas de pessoa, marcas de inserção de vozes, modalizadores de enunciados, modalizadores subjetivos e de adjetivos.

As marcas de pessoa explicitam como o texto representa o enunciador no agir representado (MACHADO; BRONCKART, 2009). Leitão e Pereira (2014, p. 64) afirmam que: “as marcas de pessoa dizem respeito às diferentes formas (pronomes, conjugação verbal, construção oracional) de expressar a responsabilidade enunciativa (impessoal, primeira, segunda ou terceiras pessoas do singular ou plural) em relação ao conteúdo”.

Uma análise das marcas de inserção de vozes permite identificar o grau de distanciamento ou de aproximação com que o enunciador se relaciona com as vozes presentes nos textos. As vozes, segundo Bronckart (1999, p. 326), “podem ser definidas como entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado”, e podem ser organizadas em três grupos: vozes dos personagens, vozes sociais e voz do autor.

As modalizações têm por função evidenciar, a partir de qualquer voz enunciativa, comentários ou avaliações e são formuladas em alguns elementos do conteúdo temático. Podem ser classificadas como: lógicas, deonticas, apreciativas ou pragmáticas. A frequência de manifestações de modalizações em um texto pode estar relacionada ao gênero textual.

Os modalizadores subjetivos e adjetivos, segundo Leitão e Pereira (2014, p. 64), são apenas outras formas de subjetividade que podem ser levados em consideração em uma análise do nível enunciativo.

Neste trabalho, interessa-nos uma análise do tipo enunciativo, conforme Bronckart e Machado (2009), pois, nesse nível, investigamos as marcas de pessoa, marcas de inserção de vozes, modalizadores e outras formas de subjetividade representadas nos textos- discursos do enfermeiro, buscando relacionar essas representações com os elementos sociosubjetivos presentes nos enunciados científicos da área e realizar uma análise desses textos em relação

ao trabalho, que demonstra e evidencia uma visão de sua profissão e atividade de pesquisador. Desse modo, destacamos que, nosso principal objeto de estudo é o texto inserido em seu contexto sócio-histórico-ideológico.

Para Bronckart (1999, p. 71), o texto é o objeto empírico resultante de uma ação de linguagem que pode ser aplicada “a toda e qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita”. Essa noção de texto é inerente à noção de gêneros de textos que, para ele, são “as únicas realidades empiricamente atestáveis das línguas” (BRONCKART 1999, p. 37). Baltar (2007) afirma que a noção de texto da qual se utiliza o ISD se assemelha à noção Bakhtiniana de enunciado/texto/discurso, ou seja:

Trata-se da unidade comunicativa verbal, oral ou escrita, gerada por uma ação de linguagem, que se acumula historicamente “no mundo das obras humanas”, que os indivíduos utilizam para interagir uns com os outros nos diferentes ambientes discursivos da sociedade (BALTAR, 2007, p. 147).

O autor ainda acrescenta que os textos, como unidades de interação verbal humana, podem ser classificados em gêneros textuais. Nesse sentido, podemos afirmar que os gêneros textuais são os textos orais e escritos que produzem sentido, que estão a nossa volta e que os utilizamos de acordo com nossa necessidade, interesse e contexto de produção, ao qual estamos submetidos, sempre atentando para uma finalidade maior que é a comunicação. Assim, uma receita culinária, uma piada, uma notícia, uma crônica ou um artigo científico são gêneros textuais.

Com o advento da “Era da ciência” no século XXI, conforme Leitão e Pereira (2014) destacam, é exigido, nas diferentes esferas do conhecimento, o letramento científico. As autoras esclarecem: “Dentre os gêneros textuais mais recorrentes no processo de apropriação dessas práticas, encontra-se o artigo científico” (LEITÃO; PEREIRA, 2014, p. 17).

Para Curty e Boccato (2005), a comunicação científica consiste na divulgação dos resultados das pesquisas à comunidade científica, de forma a favorecer a disseminação dos conhecimentos e pesquisas. As autoras ressaltam que: “A produção científica deve ser repassada à comunidade para a renovação do conhecimento, com o objetivo de gerar novos impulsos ao crescimento por meio de descobertas científicas ou tecnológicas” (CURTY; BOCCATO, 2005, p. 95). Ou seja, socialização da informação é importante para contribuir com o avanço dos estudos e pesquisas, e podemos dizer ainda que, desse modo, vem favorecer também o pesquisador e a comunidade, uma vez que as pesquisas têm uma aplicação prática nas diversas áreas de necessidade dos seres, contribuindo na melhoria da qualidade de vida.

As autoras acrescentam que umas das contribuições efetivas que um artigo pode trazer para o conhecimento científico são: propor uma nova teoria; apontar novos casos ou experimentos que validem ou refutem uma teoria antiga; fazer uma crítica nova a um paradigma já conhecido; aprofundar sobre um conceito e dessa forma desenvolver a competência do rigor científico (CURTY; BOCCATO, 2005).

Motta- Roth e Hendges (2010) definem que o “artigo científico” é um texto de aproximadamente 10 mil palavras e que tem por objetivo divulgar os resultados de uma pesquisa. As autoras elencam três tipos de artigos: artigo de revisão teórica, artigo experimental, e artigo científico empírico.

O artigo de revisão teórica consiste em uma pesquisa que faz um levantamento sobre o que foi estudado e produzido em um dado recorte de tempo sobre um assunto específico; o artigo experimental tem por função relatar um experimento montado para fins de testagem de determinadas hipóteses; e nos artigos empíricos, os pesquisadores reportam a observação de uma experiência direta e de um fenômeno observável empiricamente.

Em pesquisas prévias de levantamento teórico para a elaboração desse trabalho, na qual buscamos investigações que visam à identificação da relação entre os textos acadêmicos e suas respectivas áreas do conhecimento, destacamos a obra “Ateliê de gêneros acadêmicos: didatização e construções de saberes” (PEREIRA, 2014), em que pesquisadores analisaram resumos acadêmicos de diversas áreas do conhecimento. Segundo as pesquisas apresentadas nesse livro, há uma relação entre os aspectos da materialidade textual-discursiva dos textos e suas respectivas áreas do conhecimento em construção com o saber científico.

Outra pesquisa que apontamos nesta breve revisão teórica é a investigação realizada por nós em coautoria, intitulada “A relação entre as práticas de linguagem e a área de conhecimento na exposição oral: o pesquisador e sua identidade”, (SOUZA et al., 2016). Nesse trabalho, visamos identificar as relações entre as atividades linguageiras de pesquisadores em relato de trabalho de conclusão de curso e suas áreas do conhecimento, identificando o que os particulariza enquanto pertencentes à área do saber.

Diante dessas informações e diante do levantamento apresentado, apresentamos a seguir, as características gerais da infraestrutura dos artigos que compõem o nosso *corpus* de pesquisa e em seguida, apresentamos uma análise voltada para os mecanismos enunciativos, sempre procurando fazer relação com o questionamento maior do nosso plano de trabalho, que diz respeito ao modo de fazer ciência na área da saúde.

Metodologia e análise

Na vigência anterior do projeto (2014-2015), havíamos coletado o *corpus* completo da pesquisa que corresponde a vinte artigos. Selecionamos a subárea da Enfermagem para a seleção, categorização dos elementos e identificação dos elementos constitutivos do gênero, bem como identificação e classificação das marcas enunciativas. Fizemos buscas em *sites* e periódicos de diferentes estratos de qualificação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) *Qualis* (A1, A2, B1, B2, B3, B4 e B5), mas na citada vigência, em decorrência do tempo, só tivemos condições de analisar dez artigos. O restante dos artigos foram analisados nesta vigência do presente relatório.

Justificamos a escolha de trabalho com essa subárea do conhecimento por esta ser uma das poucas que apresenta revistas *Qualis* A1. Como a intenção é analisar artigos dos mais diferentes estratos, a subárea da Enfermagem foi escolhida.

No segundo semestre da pesquisa, além de nos determos à análise dos artigos, elaboramos um questionário on-line que foi aplicado com vinte quatro professores universitários do curso de Enfermagem de várias universidades públicas do país. Sobre a formação acadêmica dos professores, vinte e um (87,5%) possuíam o título de doutor; dois (8,3%) possuíam o título de pós-doutor; e um (4,2%) de mestre. Sobre o campo de atuação, treze (54,2%) são professores da educação superior com atuação na pós-graduação; oito (33,3%) atuam somente na educação superior; e três (12,5%) se intitulam professor-pesquisador. Esse questionário tem por indagação maior o modo de fazer ciência na área da Enfermagem e tem o intuito de problematizar e confrontar os resultados alcançados a partir da análise dos artigos.

O questionário é composto por duas partes: a primeira diz respeito à formação acadêmica e campo de atuação de cada entrevistado; e a segunda é relacionada às concepções epistemológicas e parâmetros de produção de texto na área. As perguntas encontram-se organizadas nos apêndices deste trabalho.

As respostas dos professores entrevistados deram subsídios que preencheram lacunas acerca do nosso conhecimento sobre o fazer científico no campo da saúde, pois entendendo as respostas como uma voz social empírica da área, elas suscitaram questionamentos e esclarecimentos sobre o posicionamento enunciativo e sociossubjetivo referente aos

parâmetros do contexto de produção por meio dos mecanismos enunciativos explicitados tanto nos textos acadêmico-científicos como nas falas dos enfermeiros. Além disso, pudemos perceber mais nitidamente que certas representações enunciativas se relacionam com a compreensão do enfermeiro sobre sua atuação profissional, atividade de pesquisador e conceito de ciência nessa área do conhecimento.

Para iniciar nossa explanação da análise, vamos detalhar o contexto geral e infraestrutura geral dos artigos. Sobre isso, Cordeiro (2007), ao citar Bronckart (1985), esclarece que o teórico interacionista considera que o contexto de produção dos textos determinará as características organizacionais de um texto. Sobre isso, Bronckart (1999, p. 93) afirma que “O contexto de produção pode ser definido como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como o texto é organizado”, ou seja, o contexto de produção está atrelado aos mundos físico, social e subjetivo. Esses mundos são explicados por Bronckart (1999) como fatores que exercem influência sobre a composição de um texto e respaldam-se na concepção Habermasiana de “mundos discursivos”.

O mundo físico relaciona-se com o lugar de produção do texto, ao momento de produção, ao emissor e ao receptor. O mundo social diz respeito às normas, valores e regras inerentes à interação comunicativa. Por fim, o mundo subjetivo tem a ver com a imagem que o agente da interação constrói e dá de si ao agir.

Souza (2007), ao estudar a teoria do contexto de produção no ISD, esclarece que essa teoria recebeu influências Bakhtinianas (1988; 1992) sobre o contexto de produção e alerta: “o contexto de produção, por integrar concepções ideológicas, unas e variadas, valores e regras influi em todas as formas da linguagem, seja falada ou escrita, seja formal ou informal” (SOUZA, 2007, p. 169).

Pensando no contexto de produção dos artigos, inicialmente apresentaremos o mundo social que os rege. Conforme já dito, diz respeito às normas e regras que conduzem à construção do gênero. No nosso caso, refere-se às normas e regras das revistas às quais normatizam e padronizam o formato dos artigos.

Dos vinte artigos que compõem o nosso *corpus*, dez já foram analisados e expostos o contexto de produção no primeiro ano de vigência deste projeto. Focaremos, então, na análise e exposição dos dez artigos restantes. Porém, sempre que necessário, retomaremos os resultados anteriores para realizarmos um diálogo entre eles.

- **Revista B2: Revista de Enfermagem UERJ**

Orientações quanto estrutura:

A Revista Enfermagem UERJ adota as normas de publicação “Requisitos Uniformes”(Estilo Vancouver).

Os textos deverão ser apresentados dentro de uma das seguintes modalidades: Artigo de Pesquisa e Artigo de Revisão.

Orientações detalhadas sobre as citações dentro do texto:

As citações de autores deverão ser feitas conforme os exemplos apresentados na Seção final deste texto, observando os Requisitos Uniformes (Estilo Vancouver).

- **Revista B5: Convibra saúde- I Congresso Virtual Brasileiro**

Orientações quanto estrutura:

Formato:

Tipo de arquivo; Tamanho do papel; Margens; Fonte; Espaçamento;

Não numerar as páginas.

Número de páginas: máximo 18 (inclui capa, texto, figuras, tabelas e bibliografia).

Importante:

- A primeira página deve conter: título do artigo, autores, instituição de filiação dos autores e resumo.

- Da segunda página em diante não deve constar identificação de autoria. Somente textos, figuras, tabelas e bibliografia.

- **Revista C: InCantare**

Quanto estrutura:

Os trabalhos devem ser digitados de acordo com as normas da ABNT e devem ter entre 14 e 20 páginas.

O Quadro 1 apresenta orientações de formatação do artigo para Revista A1: Revista Latino-americano de Enfermagem; Revista A2: Revista da Escola de Enfermagem da USP e Revista B1: Motriz. Revista de Edu. Física.

Quadro 1- Normas das revistas referentes à organização da planificação textual

<u>Revista A1: Revista Latino-americano de Enfermagem</u>	<u>Revista A2: Revista da Escola de Enfermagem da USP</u>	<u>Revista B1: Motriz. Revista de Edu. Física</u>
Orientações quanto estrutura: Embora se respeite a criatividade e estilo dos autores, a revista sugere o uso das seções convencionais Introdução, Métodos, Resultados, Discussão e Conclusão. Apresentam também orientações quanto à página, formatação, tabelas, título, cabeçalho, tamanho, notas de rodapé, siglas, valores monetários, figuras, quadros, gráficos, desenhos, esquemas, fluxogramas, foto, siglas e referências. Orientações detalhadas sobre as citações dentro do texto: Formatação: Números arábicos, sobrescritos e entre parênteses. Conforme o estilo Vancouver Itens não permitidos . espaço entre a citação numérica e a palavra que a antecede . indicação da página consultada . nomes de autores, exceto os que constituem referencial teórico . citações nas Conclusões	Orientações quanto estrutura: Deve ser estruturado em: objetivo, método, resultados e conclusão. Exceção para os estudos teóricos. Os ensaios clínicos devem apresentar o número do registro de ensaio clínico ao final como documento anexo ou na carta ao editor.	Esta informação está disponível apenas em inglês.

Fonte: Elaborado pela autora.

Expostas as normas das revistas, iremos expor, agora, a organização do nível mais geral de um texto, denominado por Bronckart (1999) de infraestrutura geral. O autor, ao teorizar sobre a infraestrutura geral, afirma que esse nível refere-se à macroestrutura dos textos em termos de organização da planificação, no qual “o plano geral refere-se à organização de conjunto do conteúdo temático; mostra-se visível no processo de leitura e pode ser codificado em um resumo” (BRONCKART, 1999, p. 120).

Sendo assim, mostraremos abaixo, a organização dos artigos no que tange à sua constituição por seção, partindo do pressuposto de que o gênero possui uma organização geral mais ou menos estável, a fim de discutir a planificação em relação à organização do conhecimento na área.

Revista A1: Revista Latino-americano de Enfermagem

- A1-Artigo 03: “Humanização do atendimento em saúde: conhecimento veiculado na literatura brasileira de enfermagem”

Tipo de artigo: Artigo de revisão teórica

Autores:

01: Juliana Cristina Casate- Aluna do 7º semestre do Curso de Graduação em Enfermagem

02: Adriana Katia Corrêa- Enfermeira, Orientador, Professor Doutor.

- A1-Artigo 04: “Reflexões sobre estresse e *burnout* e a relação com a enfermagem”

Tipo de artigo: Artigo de revisão teórica

Autores:

01: Neide Tiemi Murofuse- Professor Assistente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná-Campus de Cascavel, Doutoranda da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto.

02: Sueli Soldati Abranche- Coordenadora do Curso de Enfermagem, Docente do Centro Universitário de Barra Mansa, Doutoranda da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto.

03: AnaMaria Alves Napoleão- Enfermeira, Doutoranda da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/Escola de Enfermagem de São Paulo.

Revista A2: Revista da Escola de Enfermagem da USP

- A2-Artigo 03: “Vivências de amamentação da criança portuguesa em idade escolar”

Tipo de artigo: Artigo científico empírico

Autores:

01: Dulce Maria Pereira Garcia Galvão- Doutora em Ciências de Enfermagem.

02: Isilia Aparecida Silva- Doutora em Enfermagem Obstétrica

- A2-Artigo 04: “Estomizado adulto no município de São Paulo: um estudo sobre o custo de equipamentos especializados”

Tipo de artigo: Artigo científico empírico com uma perspectiva retrospectiva

Autores:

01: Vera Lúcia Conceição de Gouveia Santos- Enfermeira especialista em estomaterapia. Professora Associada do Departamento de Enfermagem Médico-Cirúrgica da Escola de Enfermagem da USP.

02: Cristina Amoroso Damiani de Paula- Enfermeira. Pós-graduada em estomaterapia pela EEUSP. São Paulo.

03: Silvia Regina Secoli- Enfermeira. Professora Doutora do Departamento de Enfermagem da USP.

Revista B1: Motriz. Revista de Educação Física

- B1-Artigo 03: “Atividade física e funcionalidade do idoso”

Tipo de artigo: Revisão teórica

Autores:

01: Marcos Gonçalves Maciel- Escola de Educação Física, Fundação Helena Antipoff, Ibirité, MG, Brasil.

- B1-Artigo 04: “Trabalho corporal na educação infantil: afinal, quem deve realizá-lo?”

Tipo de artigo: Artigo científico empírico

Autores:

01: Frederico Jorge Saad Guirra- Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso, Barra do Garças, MT.

02: Elaine Prodócimo- Departamento de Educação Motora, FEF, UNICAMP, Campinas, SP.

Revista B2: Revista de Enfermagem UERJ

- B2-Artigo 03: “Fatores de risco associados à lesão nasal por dispositivo de pressão positiva em recém- nascidos”

Tipo de artigo: Artigo experimental

Autores:

- 01: Cândida Caniçali Primo- Enfermeira. Mestre em Saúde Coletiva.
- 02: Maiara Soares Baratela- Enfermeira, graduada na Universidade Federal do Espírito Santo.
- 03: Maria Laura Pereira Valladares- Enfermeira, graduada na Universidade Federal do Espírito Santo.
- 04: Sandra Cristina Alvarenga- Enfermeira. Coordenadora da Unidade de Terapia Intensiva Neonatal do Hospital Universitário da Universidade Federal do Espírito Santo.
- 05: Eliane de Fátima Almeida Lima- Enfermeira. Mestre em Enfermagem. Professora do Curso de Graduação e Mestrado Profissional em Enfermagem da Universidade Federal do Espírito Santo.
- 06: Franciéle Marabotti Costa Leite- Enfermeira. Mestre em Saúde Coletiva.

- B2-Artigo 04: “Trabalho emocional e gestão de emoções em equipes de saúde oncológicas: um estudo qualitativo”

Tipo de artigo: Artigo científico empírico

Autores:

- 01: Carla Maria Santos de Carvalho- Professora Auxiliar, Universidade de Coimbra. Portugal.
- 02: Ema Maria Martins Amaro Barata- Mestre em Psicologia, Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação, Universidade de Coimbra.
- 03: Pedro Miguel Santos Dinis Parreira- Mestre em Comportamento Organizacional Doutorado em Gestão, Professor Adjunto, Escola Superior de Enfermagem de Coimbra.
- 04: Denize Cristina de Oliveira- Professora Doutora em Enfermagem, Faculdade de Enfermagem, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Brasil.

Revista B5: Convibra saúde- I Congresso Virtual Brasileiro

- B5 -Artigo 01: “Critérios Adotados para Seleção dos Indicadores de Melhor Aproveitamento Nutricional na Prevenção do Desperdício Alimentar da Comunidade de Santana, Ilha de Maré, Salvador, Bahia”

Tipo de artigo: Artigo experimental

Autores:

- 01: Carlene Moura Palma Brito- Mestrado em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social.
- 02: Sheila Maria Alvim de Matos- Universidade Federal da Bahia.
- 03: Aida Cristina do Nascimento Silva - Fundação Oswaldo Cruz

Revista C: InCantare: revista de estudos interdisciplinares

- C -Artigo 01: “ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE: a imagem corporal como pré-requisito”

Tipo de artigo: Artigo científico empírico

Autores:

- 01: Carlos Mosquera-Carlos F. F. Mosquera é graduado em Educação Física e Fisioterapia, especialista em Educação Especial, doutor em Fisiologia do Exercício.
- 02: Lorena Fernandes- Lorena Barolo Fernandes é graduada em Artes Plásticas, doutora em Políticas Públicas.
- 03: Marcos Grzelczak- Marcos T. Grzelczak é graduado em Educação Física e Fisioterapia, mestrando em Desenvolvimento Regional, professor da Universidade do Contestado – UNC/SC.
- 04: Mariana Arruda- Mariana L. Arruda é graduada em Musicoterapia, especialista em Neuropsicologia, e em Educação Especial, professora da UNESPAR.

Quadro 2- Contexto geral de produção e infraestrutura geral dos artigos.

Artigo	A1-03	A1-04	A2-03	A2-04	B1-03	B1-04	B2-03	B2-04	B5-01	C
Resumo	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Palavras-chave	x 3	x 3	x 4	x 5	x 3	x 3	x 4	x 4	x 4	x 3
Introdução	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Fundamentação teórica	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Objetivos	-	-	x	-	-	-	-	-	-	-
Revisão da literatura	-	-	x	-	x	x	x	x	-	-
Materiais e métodos	x	x	x	x	-	-	x	x	x	x
Resultados	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Discussões	x	x	x	x	-	x	x	x	x	-
Conclusões	-	-	x	-	-	-	x	x	-	-
Considerações finais	x	x	-	x	x	x	-	-	-	x
Notas de agradecimento	-	-	-	x	-	-	-	-	-	-
Referências	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Data de recebimento e de aprovação	r: 16/01/04 a: 30/09/04	r: 12/02/03 a: 24/01/03	r: 30/04/10 a: 21/12/10	r: 12/01/07 a: 27/08/07	r: 04/09/09 a: 03/05/10	r: 10/02/09 a: 03/04/09	r: 14/04/13 a: 17/01/14	r: 18/08/13 a: 18/01/14	a: -	r: 31/03/14 a: 05/06/14
Quantidade de laudas	7	7	8	7	9	6	6	7	18	13

Fonte: Elaborado pela autora.

Fazendo uma reflexão sobre o que expomos acerca das normas das revistas que influenciam diretamente a construção do artigo, percebemos que, no geral, os artigos apresentam uma organização das seções dos artigos bastante marcadas. Todas possuem resumo, palavras-chave, introdução, resultados, conclusões ou considerações finais e referências, conforme orienta explicitamente apenas uma revista, mas, conforme já dito, todas possuem essas seções, ou seja, é uma forma de normatização cristalizada pela área, tornando-se convencional. Isso demonstra que há uma influência implícita do mundo social que perpassa a área da saúde que é a vertente positivista, pois além dos artigos se organizarem com esse rigor de organização estrutural, outros elementos também foram identificados, como a exatidão das descrições metodológicas de pesquisa.

Esse dado foi identificado na análise anterior dos outros artigos que compõem o *corpus* desta pesquisa e agora, se confirma, pois a vertente positivista da ciência, segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 15), adota a certeza metódica como um dos principais postulados, pois, segundo a autora, na certeza metódica “a investigação procede de acordo com métodos rigorosos e sistemáticos”. Sendo assim, não é à toa que esse rigor metodológico e estrutural foi observado nos artigos, pois a área da saúde há muito se identifica com esse paradigma.

A fundamentação teórica não aparece marcada por uma seção nos artigos, mas ela sempre está presente em outras seções como introdução ou resultados/discussão. Apenas não identificamos claramente o fundamento teórico do artigo B1-03, talvez por se tratar de um trabalho de revisão teórica, ou seja, o resultado é fazer um levantamento sobre tudo que foi publicado de teoria e estudos de um determinado assunto, em um determinado espaço de

tempo. Destacamos que essa revista pertence à área da Educação Física e seus artigos não estão ligados diretamente ao curso de Enfermagem, porém são classificados pela CAPES como pertencente à subárea da Enfermagem.

Outros elementos como objetivos, revisão da literatura, materiais e métodos e discussões, na sua maioria, não foram identificados como seções, mas estão presentes nos artigos. A seção de notas de agradecimento, de fato, só foi identificada em um artigo, no qual os autores agradecem ao apoio de colegas que auxiliaram na coleta de dados da pesquisa.

Sobre a titulação dos autores, identificamos que os artigos apresentam autores com variados tipos de titulação acadêmica, desde graduandos até doutores, porém a prevalência é de mestres e doutores.

O estilo de Vancouver citado nas normatizações de duas revistas, também é predominante. Chegando a ser usado por seis dos dez artigos analisados. Esse estilo é uma forma de normatização de referências, no qual se utilizam números arábicos para a padronização das referências. O citado estilo de referência orienta:

As referências devem ser numeradas consecutivamente na ordem em que elas forem mencionadas pela primeira vez no texto. Identifique as referências no texto, tabelas e legendas de figuras com algarismos arábicos entre parênteses. As referências citadas somente nas tabelas ou em legendas devem ser numeradas de acordo com a sequência estabelecida pela primeira identificação no texto daquela tabela ou figura em particular (OLIVEIRA, 2014, p.03).

Além disso, esse estilo de referenciar autores é adotado pelas publicações nas ciências médicas e surgiu a partir de normas criadas por um grupo de editores em 1978, em Vancouver (Columbia Britânica). Inicialmente, essas regras foram criadas para manuscritos e formatos de referências para a Biblioteca Nacional de Medicamentos, mas o grupo ganhou espaço e sua forma de referência vem sendo adotada pelo Comitê Internacional de Editores de Revistas Médicas ICMJE (OLIVEIRA, 2014).

A título de ilustração, queremos destacar nossos dados de pesquisa em discussão com impacto desse sistema de referência na área. Começamos dando um exemplo de como a área cita outros autores, trazidos para o texto, usando o estilo de Vancouver e de como isso influencia seu posicionamento frente à palavra de outrem. Segue um exemplo:

Em relação a falhas na organização do atendimento são apontadas, por exemplo, as longas esperas e adiantamentos de consultas e exames, ausência de regulamentos, normas e rotinas, deficiência de instalações e equipamentos, bem como falhas na estrutura física: “(...) espera às consultas e à entrada, nas admissões em tempo dilatado, nos adiantamentos impostos aos exames e aos tratamentos, no amontoado humano dentro de salas (...)” (4) (CASATE e CORRÊA, 2005, p. 107. Destaques nossos.)

O estilo de Vancouver é essa forma de normatização da referência por meio de números arábicos, os quais serão organizados conforme a posição ordinal da presença do teórico citado no artigo. Se ele aparece primeiro, receberá ao final de sua citação o número um (1) e assim por diante. O número e a referência completa irão aparecer organizados na seção de “Referências” ao final do trabalho.

O que nos chama atenção nesse tipo de citação não é a forma de padronização, mas o “apagamento” autoral do autor citado. Observe que na parte sublinhada que destacamos é uma citação direta, na qual, se quisermos saber sua autoria, teremos que ir ao final do artigo. Isso demonstra, talvez, a pouca importância de teóricos em trabalhos científicos da área. Dá-se mais importância à teoria. Vejamos outras citações que confirmem isso: “Estudos realizados

nos Estados Unidos da América (4) indicam que a síndrome de *Burnout* constitui-se em um dos grandes problemas psicossociais atuais [...]” (MUROFUSE, ABRANCHES e NAPOLEÃO, 2005, p. 256. Destaques nossos); e “A análise do conteúdo foi feita de acordo com os autores de referência na área (18- 21) (CARVALHO et al, 2014, p. 10. Destaques nossos).

Novamente, não há menção explícita dos estudiosos citados, apenas uma referência de que existe teoria, existe estudo, mas sem um autor em evidência. Esse dado também foi encontrado nos artigos analisados anteriormente da área da Enfermagem e isso apenas confirma a nossa afirmação anterior de que o “apagamento” do autor citado é uma característica da área pela influência do positivismo que valoriza o método e nesse caso, os nomes dos autores ficam “apagados”. Apenas a pesquisa, a metodologia, o resultado ou o nome de uma instituição maior ganham visibilidade.

Podemos perceber isso, também, nas normas das revistas. A “Revista latino-americana de enfermagem” apresenta a seção de “Itens não permitidos” na qual, é elencado que não é permitido, quando fizer qualquer tipo de referência, indicar a página que foi consultada e colocar, no corpo do texto, os nomes dos autores das citações, com exceção dos que constituem referencial teórico.

Ainda sobre a valorização do método de pesquisa, ao falar sobre a importância da metodologia ou de uma seção de descrição metodológica em um trabalho como um artigo científico, os enfermeiros entrevistados afirmaram que essa etapa da escrita da pesquisa é muito importante. Sobre isso, dos vinte e quatro entrevistados, nove afirmaram que uma seção de descrição metodológica valoriza a pesquisa e possibilita a reaplicação do método em outras pesquisas; sete afirmaram que a seção é importante por explicitar o processo de pesquisa; seis afirmaram que essa seção dá subsídios científicos ao trabalho; e dois afirmaram que a metodologia é obrigatória. Vejamos nas palavras dos enfermeiros:

“Método bem escrito aumenta o nível de evidência científica da pesquisa. A pesquisa é mais valorizada”;

“Nessa seção, é fundamental uma descrição bem feita do método a fim de possibilitar a replicação da pesquisa por outros pesquisadores”;

“A descrição metodológica fornece subsídios para a avaliação do valor científico dos achados, uma necessidade para os estudos da área até para contribuir com a afirmação da Enfermagem como ciência”;

“A metodologia representa a operacionalização do estudo. Explica como, quando, onde e com quem o estudo foi realizado”;

“A grande área da saúde tem essa normativa”

Dos artigos analisados, apenas dois, que são da revista B1 da área da Educação Física, não possuem uma seção para a descrição metodológica da pesquisa. Esse dado também foi identificado nos artigos analisados anteriormente, isso porque, conforme dito anteriormente, o paradigma que predomina da área da saúde (positivista) privilegia o rigor metodológico. Vejamos como essa seção se constitui linguisticamente nos artigos:

Este estudo qualitativo, centrado numa abordagem fenomenológica, recorreu à técnica da entrevista e à análise de conteúdo (18) para a organização, codificação, categorização, análise e inferência [...]

O conjunto de procedimentos de análise decorreu em passos sequenciais que passaram pela leitura flutuante da totalidade das entrevistas, com vista ao alinhamento pelos temas comuns e detecção de particularidades em função da individualidade dos casos. A regra da exaustividade leva a considerar todos os elementos do corpus, e, nesse sentido, consideramos todas as entrevistas para a categorização e comparação do conteúdo segundo uma

gralha de análise (18, 21). (CARVALHO et al, 2014, p. 10-11. Destaques nossos.)

E ainda:

Para a coleta de dados utilizou-se um instrumento composto por três partes: a primeira para a obtenção das características demográficas; a segunda, para as características clínicas e a terceira, para a identificação quantitativa e qualitativa dos equipamentos coletores, adjuvantes e protetores de pele distribuídos pelos serviços naquele mês de atendimento (SANTOS; PAULA; SECOLI, 2007, p. 250. Destaques nossos.)

Segue outro exemplo: “Para posterior prosseguimento à oficina de educação, foram catalogados os gêneros alimentícios [...] A amostra de experimentação da oficina de educação alimentar teve duração de quatro semanas consecutivas [...]” (BRITO; MATOS; SILVA, 2013, p. 05. Destaques nossos).

As características linguísticas destacadas nas citações metodológicas indicam o modo de fazer ciência na área da Enfermagem. Os verbos destacados fazem parte de um conjunto de verbos de procedimento, conforme Motta- Roth e Hendges (2010, p. 104), que são: categorizar, conduzir, correlacionar, comparar, completar, avaliar, usar, examinar, estudar, analisar e investigar. Os verbos de procedimentos não se restringem a esses, como podemos perceber nas citações acima, nas quais os verbos “organizar”, “codificar”, “coletar”, “utilizar”, “identificar”, “analisar” e “experimentar”, também foram identificados e são verbos relacionados a processos investigativos (MOTTA- ROTH; HENDGES, 2010, p. 107), mas que possuem um sentido mais preciso do ponto de vista de uma pesquisa empírica e positivista, pois “De acordo com o paradigma positivista, a realidade é apreendida por meio da observação empírica” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 14).

Em uma análise feita pelo grupo ATA sobre a construção dos conhecimentos a partir dos resumos de artigos científicos da área da saúde, também foram localizados dados que corroboram com os alcançados na presente pesquisa, pois as pesquisadoras identificaram a presença de elementos linguísticos que caracterizam a área da saúde pertencente ao paradigma positivista. Vejamos nas palavras das pesquisadoras:

O rigor exigido nessa área parece-nos revelar uma orientação positivista quanto ao processo de construção do conhecimento científico, a ponto de o resumo, predominantemente empírico/experimental, transformar-se em uma espécie de gênero formulaico constituído de itens ou seções intitulados(as) que devem ser preenchidos pelo pesquisador e que, muitas vezes, funcionam como elementos coesivos conectores das partes do resumo (LEITÃO; PEREIRA, 2014, p. 27).

Sobre os principais métodos, técnicas e abordagens metodológicas dos trabalhos na área, dez enfermeiros entrevistados afirmaram que a Enfermagem utiliza métodos qualitativos e quantitativos de metodologia; seis destacaram que a metodologia depende do objeto de pesquisa; dois afirmaram que a Enfermagem utiliza estudos descritivos e reflexivos; dois esclareceram que a área utiliza técnicas e métodos de sistematização próprios da área; um citou técnicas pedagógicas e metodologias ativas; e três, individualmente, disseram que a área utiliza métodos de observação, mistos e com abordagens positivistas. Vejamos nas palavras dos entrevistados:

“Na área da Enfermagem, as pesquisas podem ser agrupadas em dois grandes grupos: pesquisas qualitativas, enquanto método: análise de discurso, etnográfica, história oral, análise de conteúdo, pesquisa-ação; e Pesquisas quantitativas - transversais, longitudinais, ecológicas, prevalência, incidência, prospectivo, retrospectivo. Podem ser classificadas outros grupos: Exploratória; Descritiva; Metodológica; Analítica”.

"O método depende do objetivo a ser alcançado, abordagem qualitativa e quantitativa ambas são utilizadas [...]"

"A minha percepção me permite afirmar que a Enfermagem desenvolve estudos com centralidade em métodos e técnicas de abordagem positivista".

Esses excertos das falas dos enfermeiros estão perpassados pelo contexto social em que estão inseridos, caracterizando-os como vozes sociais para nossa análise. Bronckart (1999) afirma que:

As vozes sociais são as vozes procedentes de personagens, grupos ou instituições sociais que não intervêm como agentes no percurso temático de um segmento de texto, mas que são mencionados como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos desse conteúdo. (BRONCKART, 1999, p. 327)

Ou seja, essas vozes dos enfermeiros entrevistados contribuem para a avaliação externa, na qual podemos destacar uma polifonia em relação às vozes sociais de um coletivo de trabalho, de profissão.

Sobre as formações sociais, Bronckart (2008) esclarece que "são as formas concretas que as organizações da atividade humana, assumem, em função dos contextos físicos, econômicos e históricos" (BRONCKART, 2008, p. 113).

Em nosso caso, estamos analisando as respostas dos entrevistados como uma forma concreta de conhecimento da área, uma vez que são vozes de uma organização que está inserida no contexto do fazer científico da área explorada.

Ainda dentro dessa discussão sobre os discursos, destacamos a presença do discurso do pesquisador em Enfermagem em relação ao profissional enfermeiro. Quando o pesquisador avalia a profissão "enfermeiro", há um discurso que perpassa basicamente todas as posições, que é sobre a negligência e desvalorização do profissional da Enfermagem. Isso demonstra a presença do mundo subjetivo do contexto de produção influenciando o posicionamento dos autores. Vejamos nos textos:

Os profissionais da saúde em oncologia funcionam em cenários de forte estresse emocional por lidarem recorrentemente com a dor e a perda, em situações de grande impacto [...]. os profissionais da saúde em contexto de oncologia estão ainda expostos a outros stressores comuns dos cuidados como excesso de trabalho, problemas nas relações de trabalho com colegas, pressão temporal para realizar tarefas [...] (CARVALHO et al, 2014, p. 10. Destaques nossos)

E ainda:

Em função disso, até hoje, os trabalhadores da enfermagem enfrentam sérias dificuldades de ordem profissional, com uma organização política frágil, com baixa remuneração e quase sem autonomia (12) [...] A enfermagem foi classificada pela Health Education Authority (16) como a quarta profissão mais estressante, no setor público, que vem tentando profissionalmente afirmar-se para obter maior reconhecimento social (MUROFUSE; ABRACHES; NAPOLEÃO, 2005, p 259. Destaques nossos)

Os trechos acima foram retirados de artigos que fazem uma reflexão sobre o contexto de trabalho da enfermagem e como isso estava relacionado ao profissional da saúde. Pudemos perceber que quando o pesquisador se coloca para observar esse trabalhador que é inerente a ele, existe um discurso uno das dificuldades e limitações enfrentadas no trabalho na área. O estresse foi mencionado mais de uma vez, a baixa remuneração e sua pouca autonomia contribuem para uma visão realista e sem romantismos da profissão.

Sobre o conjunto de parâmetros que podem exercer influência na forma como o texto é organizado, Bronckart (1999) denomina de contexto de produção. Os fatores que influenciam

a organização dos textos podem ser agrupados em dois conjuntos: o primeiro relaciona-se ao mundo físico; e o segundo, ao mundo social e subjetivo.

Conforme dito anteriormente, o mundo físico diz respeito ao lugar de produção, momento de produção, quem é o emissor e quem é o receptor. O mundo social se relaciona com as normas, valores e regras sociais que regem a interação comunicativa; e o mundo subjetivo considera a imagem que o agente dá de si ao agir. O contexto sociossubjetivo pode ser decomposto em quatro parâmetros principais, que são: o lugar social da interação, a posição social do emissor, a posição social do receptor e o objetivo da interação (BRONCKART, 1999, p. 93-94).

No nosso caso, a posição social do pesquisador em enfermagem é também de profissional da área tornando-se um enunciador basicamente do mesmo nível do receptor, uma vez que os artigos são textos que circulam na academia para profissionais formados ou futuros profissionais. Nesse caso, o mundo subjetivo está intimamente ligado ao social, pois ao mesmo tempo em que o pesquisador fala sobre o profissional, ele também tem uma imagem de si quando age. Bronckart (1999) esclarece que um emissor pode produzir um texto assumindo diferentes papéis sociais e que a instância responsável pela produção de um texto deve ser definida de um ponto de vista físico e de um ponto de vista sociossubjetivo.

Considerando esta explicação, podemos afirmar que o enfermeiro-pesquisador adota diferentes papéis sociais para falar do contexto profissional na saúde e isso determina o seu ponto de vista sociossubjetivo por meio das expressões e vozes presentes nos artigos.

Em contrapartida, ao mesmo tempo em que o enfermeiro-pesquisador relata o contexto pouco favorável em que trabalha e a falta de reconhecimento de sua profissão, ele afirma a responsabilidade em exercê-la e talvez por isso, essa questão da desvalorização desse profissional esteja tão em pauta nos artigos científicos que possuem esse tema. Vejamos seus posicionamentos nos artigos:

[...] é de responsabilidade do enfermeiro que durante a instalação deve ficar atento aos cuidados [...]. Dessa forma, a assistência do enfermeiro deve pautar-se em um atendimento humanizado, mediante a utilização de conhecimentos técnicos e científicos e de recursos disponíveis para a realidade da população e da Instituição (3,8) [...]

Diante dessas questões, é preciso que os profissionais da saúde sejam capazes de garantir a observação rigorosa aos recém-nascidos internados em UTIN, que apresentam doenças capazes de ocasionar morte ou sequelas que interferirão em seu desenvolvimento (21) (PRIMO et al, 2014, p. 17- 20. Destaques nossos).

E ainda:

Os doentes e as famílias, para além do acompanhamento técnico, podem requerer um suporte emocional que poderá ser dado pelo profissional com que lidam no momento (4-6). A qualidade desse suporte e o desenvolvimento da consciência sobre os estados emocionais podem revelar-se importantes para uma correcta gestão emocional por parte dos profissionais da saúde (7) (CARVALHO et al, 2014, p. 10. Destaques nossos).

Os trechos modalizadores dessas citações demonstram os comentários e avaliações sobre a responsabilidade do enfermeiro em seu âmbito de trabalho. Conforme já exposto, as modalizações podem ser classificadas em quatro, segundo Bronckart (1999): lógicas, deonticas, pragmáticas e apreciativas.

Nos excertos acima, percebemos a prevalência de modalizações deonticas e pragmáticas. As modalizações deonticas segundo Bronckart (1999) consistem em:

Uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do mundo social, apresentando os elementos do

conteúdo como sendo do domínio do direto, da obrigação social e/ou da conformidade das normas de uso (BRONCKART, 1999, p. 331).

Conforme a citação acima, as modalizações deonticas definem o mundo social no qual a posição enunciativa está inserida e as modalizações pragmáticas:

Contribuem para a explicitação de alguns aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição, etc) em relação às ações de que é o agente, e atribuem a esse agente intenções, razões (causas, restrições, etc.), ou ainda, capacidades de ação (BRONCKART, 1999, p. 332).

As modalizações que podem ser consideradas deonticas, uma vez que avalia o conteúdo temático a partir de uma voz social, são as duas ocorrências dos verbos “dever” e “poder”, os quais demonstram ser do domínio direto da obrigação social do enfermeiro dialogando com sua responsabilidade de profissional. Atreladas à responsabilidade profissional, estão as modalizações pragmáticas a partir das ocorrências: “é de responsabilidade do enfermeiro” e “é preciso que os profissionais da saúde sejam capazes de garantir” que buscam, conforme foi dito, explicitar os aspectos de responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático.

Para dialogar com esses dados, trataremos, agora, as concepções dos entrevistados sobre o objeto e o conceito do objeto de estudo da Enfermagem, no qual as respostas se encaminharam para o fazer profissional na área.

Dos vinte e quatro entrevistados, treze responderam que o conceito de objeto da Enfermagem está ligado ao cuidado com o ser humano em todas as suas dimensões e contextos; cinco responderam que o objeto da enfermagem se relaciona com a tríade: saúde, doença e tratamento; quatro responderam que o objeto é inerente ao trabalho em enfermagem; e duas respostas foram desconsideradas por nós, por não apresentarem coerência em relação à pergunta. Seguem algumas respostas:

“Toda a ação dos profissionais de enfermagem deve incidir na melhoria do cuidado prestado ao ser humano, considerando os aspectos políticos, éticos, técnicos, espirituais, sociais e econômicos”

“Trabalho da enfermagem é o que define uma necessidade social e a torna necessária a outro, tem conhecimento, método, recursos próprios que o identificam e tornam visível perante a outros trabalhadores e a sociedade”

“Pode se dizer que o cuidado surge a partir da existência do outro e requer uma concepção ética sobre a importância da vida e com ações de solicite e inquietação com a identificação de problemas e a busca de solução com ações de sua responsabilidade”.

Os excertos acima apresentaram, mais uma vez, as modalizações deonticas, representadas pelos trechos “deve incidir” e “deve se dizer”, no qual há a demonstração de uma avaliação baseada em valores e opiniões do mundo social em que os autores estão inseridos. Os excertos também apresentaram a modalização apreciativa no seguinte trecho: “Trabalho da enfermagem é o que define uma necessidade social e a torna necessária a outra”. A modalização apreciativa é procedente do mundo subjetivo do agente em que é fonte de julgamento “apresentando-os como benéficos, infelizes, estranhos, etc., do ponto de vista da entidade avaliadora” (BRONCKART, 1999, p. 332). Nesse caso, a atividade de trabalho a enfermagem é apresentada como “necessária” e isso é um julgamento acerca da profissão do ponto de vista do autor. Sendo assim, esses trechos demonstraram o posicionamento dos enfermeiros em relação ao objeto de estudo da enfermagem e ao trabalho no campo. Suas falas são influenciadas pelo mundo sociossubjetivo, buscando demonstrar a funcionalidade,

necessidade e responsabilidade do ser profissional na área, sempre buscando melhorias para o ser humano em suas extensões.

Sobre a quantidade de exposições teóricas e discussões nos artigos, identificamos que os autores fazem uso de uma linguagem concisa. Os artigos apresentam, na sua maioria, um número de páginas entre sete e nove. Não há muitas extensões de discussões. Tudo é bastante objetivo e condensado, inclusive nas descrições de técnicas, pois pressupõe que o leitor tem conhecimento prévio do tipo de método utilizado na pesquisa. Sobre isso, Swales e Feak (2004) afirmam:

Por exemplo, alguns cientistas, talvez especialmente aqueles nas ciências da vida, acreditam que uma discussão longa sugere que a metodologia e os resultados estão fracos, enquanto que cientistas sociais e humanistas podem bem acreditar o oposto (SWALES; FEAK, 2004, p. 268 *apud* MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 126).

Sobre a objetividade da linguagem científica, dos vinte quatro enfermeiros-pesquisadores entrevistados, dezessete a consideram como muito importante; seis a consideram como importante; e um respondeu que não é importante. Vale destacar o modo como os entrevistados entendem a linguagem objetiva dos seus pontos de vista. Dessa forma, as respostas foram organizadas de maneira mais clara da seguinte forma: nove responderam que a linguagem objetiva facilita a compreensão e reflexão; cinco citaram que a objetividade melhora a escrita e a leitura; três afirmaram que essa objetividade é necessária por causa de alguma norma; dois disseram que a linguagem objetiva é inerente ao fazer científico; um entrevistado relatou a dificuldade de escrever em uma linguagem objetiva; outro afirmou que essa linguagem é escassa no campo; e um pesquisador não respondeu de forma coerente, portanto, não consideramos sua resposta. Vejamos mais explicitamente:

"A clareza das informações e objetividade também auxiliam na interpretação e possibilidade de aplicação dos resultados no seu ambiente profissional".

"Em decorrência do número pequeno de páginas, às vezes 10, 12, é necessária a clareza e a objetividade na descrição de cada seção".

"Reduz o tamanho dos artigos, demonstra a capacidade de síntese e evita prolixidade na escrita".

As respostas acima demonstram que a linguagem objetiva é entendida por nossos entrevistados em relação à clareza e sintetismo de argumentos. Os pesquisadores demonstram uma preocupação em serem claros em suas informações para facilitar a reaplicação de seus métodos, ao mesmo tempo em que procuram ser sintéticos por uma questão de demonstrar capacidade de síntese ou por uma imposição de alguma norma social, que no caso são as normas da revista, que impõem um número reduzido de páginas, demonstrando mais ainda a concepção predominante de síntese na área da saúde, corroborando com a afirmação anterior de Swales e Feak (2004) acerca disso.

Conclusões

Nesta pesquisa, demos um enfoque maior na observação dos mecanismos e posicionamentos enunciativos tanto nos artigos da área da Enfermagem quanto nas falas dos pesquisadores desse campo, e identificamos que, na área, muito do que foi analisado tem relação com o paradigma científico adotado, que diz respeito ao positivismo, a saber: a valorização do método de pesquisa e o apagamento da autoria frente ao estudo do outrem, chegando a ser citado o método utilizado em detrimento da exposição do nome do autor que o utilizou ou desenvolveu. Além disso, os verbos identificados nas seções indicam que a

Enfermagem trabalha com procedimentos empíricos em seus processos investigativos, reforçando a característica empírica e positivista da área.

A análise também demonstrou que a escrita concisa e objetiva é uma característica da infraestrutura textual em Enfermagem, na qual existe uma imposição sociossubjetiva da área em relação à escrita acadêmica, pois busca-se clareza e concisão para a reaplicação dos métodos de pesquisa por outros pesquisadores.

Quanto ao posicionamento do pesquisador-enfermeiro frente à profissão, os modalizadores identificados indicaram a percepção dos pesquisadores frente ao campo profissional, pois ao falar do trabalho em enfermagem, os autores dos artigos assumem diferentes papéis sociais e um ponto de vista de denúncia em relação à desvalorização do profissional da área, e esse posicionamento sociossubjetivo do enfermeiro também demonstrou a importância da profissão haja vista a grande responsabilidade do seu trabalho frente ao estudo do ser humano e suas dimensões na tríade: saúde, doença e tratamento.

Este estudo, portanto, contribui para uma reflexão acerca do fazer científico na área da saúde, no qual procuramos compreender os diferentes aspectos que envolvem a construção do gênero “artigo científico” e sua inter-relação com a forma de construção de conhecimento no campo da Enfermagem, sem intenção de criar estereótipos para a área, mas expor um olhar diferenciado acerca do fazer científico no campo e buscando, também, contribuir com a ciência.

Referências

ARNOUX, E. N. de.(org.). *Escritura y Producción de Conocimiento em las Carreras de Posgrado*. Buenos Aires: Santiago Arcos, 2009.

BALTAR, M. O conceito de tipos de discurso e sua relação com outros conceitos do ISD. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de letras, 2007.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRITO, C. M. P.; MATOS, S. M. A. de; SILVA, A. C. do N.. Critérios adotados para seleção dos indicadores de melhor aproveitamento nutricional na prevenção do desperdício alimentar da comunidade de Santana, Ilha Maré, Salvador, Bahia. In: *Revista Convibra Saúde*, p. 1-18, 2013. Disponível em: <<http://www.convibra.com.br/artigo.asp?ev=24&id=7720>> Acesso em: 20 de set de 2015.

BRONCKART, J-P. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: Educ, 1999.
_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores* São Paulo: Mercado de letras, 2008.

CARVALHO, C. M. S. de. et all. Trabalho emocional e gestão de emoções em equipes de saúde oncológicas: um estudo qualitativo. In: *Revista de Enfermagem UERJ*, Rio de Janeiro, p. 16-21, 2014. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/enfermagemuerj/article/view/11356>> Acesso em: 20 de set de 2015.

CASATE, J. C.; CORRÊA, A. K.. Humanização do atendimento em saúde: conhecimento veiculado na literatura brasileira de Enfermagem. In: *Revista Latino-americano de*

Enfermagem, São Paulo, p. 105-111, 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281421842017>> Acesso em: 20 de set de 2015.

CORDEIRO, G. S. Leituras possíveis do ISD: agir, produção de textos e trabalho. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A.. *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de letras, 2007.

CURTY, M. G.; BOCCATO, V. R. C. O artigo científico como forma de comunicação na área de Ciência da Informação. In: *Revista Info. Científica*. Jan/jun, 2005. Disponível em: <<http://basessibi.c3sl.ufpr.br/brapci/index.php/article/view/0000003619/0ac2588de3835dc3aa3ee1fd4c2b86d3>> Acesso em: 01 de jun de 2016.

GALVÃO, D. M. P. G.; SILVA, I. A. Vivências de amamentação da criança portuguesa em idade escolar. In: *Revista escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, p. 1055-1061. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342011000500004> Acesso em: 20 de set de 2015.

GUIRRA, F. J. S. Trabalho corporal na educação infantil: afinal, quem deve realiza-lo? In: *Revista Motriz*, Rio Claro, p. 708-713, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-65742010000300019> Acesso em: 20 de set de 2015.

LEITÃO, P. D. V.; PEREIRA, R. C. M. P. Da palavra neutra à palavra própria: formas de conceber a palavra na escrita acadêmico-científica. In: *Raido*, Dourados, p. 57-78, 2014.

Como as diferentes áreas do conhecimento concebem o fazer científico?. In: PEREIRA, R. C. M. (Org). *Ateliê de gêneros acadêmicos: didatização e construção de saberes*. João Pessoa: Ideia, 2014.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J- P. (Re-) Configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: A perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: ABREU- TARDELLI, L. S.; Cristóvão, V. L. L. (Orgs). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2009, P. 31-77.

MACIEL, M. G.. Atividade física e funcionalidade do idoso. In: *Motriz*, Rio Claro, p. 1024-1032, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/motriz/v16n4/a23v16n4>> Acesso em: 20 de set de 2015.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MUROFUSE, N. T.; ABRANCHES, S. S.; NAPOLEÃO, A. M. A. Reflexões sobre estresse e *Burnout* com a Enfermagem. In: *Revista Latino-americana de Enfermagem*, São Paulo, p. 225- 261, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692005000200019&script=sci_abstract&tlng=pt> acesso em: 20 de set de 2015.

MOSQUEIRA, C. et all. Orientação e mobilidade: a imagem corporal como pré-requisito. In: *In Cantare: Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em musicoterapia (NEPIM)*, Curitiba, p. 07-19, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/view/259>> Acesso em: 20 de set de 2015.

PRIMO, C. C. et all. Fatores de risco associados à lesão nasal por dispositivos de pressão positiva em recém-nascidos. In: *Revista de Enfermagem UERJ*, Rio de Janeiro, p. 16-21, 2014. Disponível em: < <http://www.facenf.uerj.br/v22n1/v22n1a03.pdf> > Acesso em: 20 de set de 2015.

OLIVEIRA, R. M. (Org.). *Manual de normalização de trabalhos técnico-científicos de acordo com a norma vancouver para os cursos da área da saúde: citações e referências*. Barbacena: 2014. Disponível em <<http://www.unipac.br/site/bb/guias/Manual%20%20Normas%20Vancouver%20UNIPAC.pdf> > Acesso em 05 de julho de 2015.

SANTOS, V. L. C. de G.; PAULA, C. A. D. de; SECOLI, S. R.. Estomizando adulto no município de São Paulo: um estudo sobre o custo de equipamentos especializados. In: *Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, p. 249-255, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342008000200006> Acesso em: 20 de set de 2015.

SOUSA, A. et al. A relação entre as práticas de linguagem e a área do conhecimento na exposição oral: o pesquisador e sua identidade. In: PEREIRA, R. C. M. (Org.) *Entre conversas e práticas de TCC*. João Pessoa: Ideia, 2016.

SOUZA, L. V. de. O contexto do agir em linguagem. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de letras, 2007.

PEREIRA, L. Á.; GRAÇA, L. Da conceptualização do contexto de produção e da sua produtividade na Didática da escrita. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de letras, 2007.

PEREIRA, R. C. M P. (Org.). *Ateliê de gêneros acadêmicos: didatização e construção de saberes*. João Pessoa: Ideia, 2014.

ANEXO H – ABSTRACT

A RELEVÂNCIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO E AVALIAÇÃO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

A presente comunicação tem como motivação a experiência de ensino para alunos do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), considerando a importância de se trabalhar com os gêneros textuais em sala de aula, sobretudo no contexto do ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), especificamente, relacionado aos gêneros exigidos como avaliação para a Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, o Celpe-Bras, haja vista a variedade textual e situacional que cada gênero evidencia e exige do seu leitor. Assim, através deste trabalho, objetiva-se **refletir sobre o uso dos gêneros textuais e suas contribuições tanto no ensino e avaliação de PLE** como, principalmente, na formação de leitores e escritores críticos e conscientes de sua atuação na sociedade. Contudo, espera-se que os alunos de PLE saibam reconhecer e se adequar ao uso e aplicação dos gêneros, especialmente, àqueles abordados com mais frequência no Exame Celpe-Bras. Para tanto, como aporte teórico, este estudo fundamenta-se em Marcuschi (2008), Antunes (2006, 2009), Geraldi (1991) e Bunzen (2006). Em síntese, assume-se o pressuposto de que o trabalho sistemático com os gêneros textuais pode desenvolver competências e habilidades relevantes para o aprendizado e o domínio de uma nova língua.

Palavras-chave: Gêneros textuais; Português como Língua Estrangeira; Experiência de Ensino; Reflexão.

ORIENTAÇÕES

<http://www.plerj.letras.puc-rio.br/>

- Preencher o cadastro no menu FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO.
- Colar ou escrever o resumo na caixa de texto localizada na parte inferior do formulário de inscrição.
- Extensão do resumo: **entre 150 e 250 palavras.**

ANEXO I – RESENHA DE UMA OBRA LITERÁRIA I

Teoria da Literatura I

Docente : [REDACTED]

Discente : [REDACTED]

Resenha do livro : **Rio-Paris-Rio****Hidalgo, L. Rio-Paris-Rio: 1.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2016**

O livro Rio-Paris-Rio da jornalista e escritora Luciana Hidalgo foi lançado em 2016 pela editora Rocco. O romance “Rio-Paris-Rio” é a terceira obra da autora, que traz como tema conflitos familiares e angústia de jovens num contexto de revoluções, qual o Brasil junto com outros países nos anos sessenta passava. Contendo cento e cinquenta e sete páginas divididas em doze capítulos, o romance é narrado em terceira pessoa, destacando o ponto de vista da protagonista Maria e desfocando em outros personagens, com uma linguagem adequada à cada situação o livro é escrito com uma sutileza poética. A autora Luciana Hidalgo é uma escritora premiada, ganhou duas vezes o prêmio Jabuti uma delas pelo com o livro Arthur Bispo do Rosário, é doutora em Literatura Comparada (UERJ) , com pós doutorado na Université de la Sorbonne Nouvelle na França é também jornalista.

O primeiro capítulo conhecemos Maria e seu mundo quadrado, ela é estudante de Literatura em Paris na Universidade de Sorbonne. Nos pensamentos de Maria vamos conhecendo seu gosto, suas lembranças e seu avô, um general do exército, responsável pelo golpe militar. Ainda neste capítulo conhecemos a festa , um acontecimento importante da história, nesta festa ela conhece Arthur um jovem brasileiro. No segundo capítulo, os laços de Maria e Arthur são reforçados numa viagem que fazem para o Marrocos, assim Maria vai encontrando seu novo mundo em Arthur, não se sente mais uma estrangeira ao lado do jovem poeta. No terceiro capítulo, eles estão de volta a Paris (vindo da viagem do Marrocos) , estão completamente apaixonados, amam falar de músicas, filosofia, livros, poemas e artes , contudo não falam sobre o que deixaram no Brasil, ou o que fizeram eles deixar o país.

No capítulo quatro, vamos nos aprofundar mais nos sentimentos e medos de Maria, passear com ela e seu amigo Luc pelas ruas de Paris. No capítulo cinco o clima de perseguição aumenta, cartas enviadas do Brasil chega a Paris. Aqui a história de cada personagem é relatada e só Maria foge desses relatos. No capítulo seis vamos conhecer um fato que ocorreu com o irmão de Maria que assombra seus sonhos, No capítulo sete teremos um

acontecimento que divide mais uma vez o mundo de Maria, aqui a história da estudante começa a se dividir. No capítulo oito em diante a personagem passa por um processo de escolhas, distante de Arthur a personagem vai passar por conflitos internos profundos até se descobrir e fazer suas escolhas.

O livro relata a Ditadura Militar no Brasil juntamente com o Maio de 68 em Paris, costurado com o amor de Maria e Arthur e com a violência dos anos sessenta. Rio-Paris-Rio fala de regimes autoritários que afetam não somente estruturas físicas mas psíquicas. O romance tanto poder uma leitura pessoal como poder ser trabalhado em sala de aula por alunos do ensino médio e acadêmico, contendo um conteúdo rico em temas que ficaram na história e memória de muitos países da América Latina.

ANEXO J – RESENHA DE UMA OBRA LITERÁRIA II



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
 CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
 DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
 DISCIPLINA: LITERATURA INFANTO JUVENIL
 DOCENTE: [REDACTED]
 DISCENTE: [REDACTED]
 SEMESTRE: 2017.2, TURMA: LETRAS – PORTUGUÊS.

**RESENHA SOBRE O LIVRO “TITA, A POETA”, DE RENATA PALLOTTINI, COM
 ILUSTRAÇÕES DE MARIA TERESA LEMOS.**

Referência: PALLOTTINI, Renata. *Tita, A Poeta*. Ilustrações de Maria Teresa Lemos. São Paulo: Moderna, 1984. Resenha por Thiago Dantas, graduando do curso de Letras – Português da Universidade Federal da Paraíba.

Publicado originalmente em 1984, pela editora Moderna, “Tita, A Poeta”, de Renata Pallottini, conta a história original e adorável de uma garotinha de seis ou sete anos, chamada de Tita, que é, como o próprio livro nos diz, igual a todas as outras - com a única diferença de ser poeta.

Com um enredo bastante simples, que explora a relação de Tita com sua mãe e com uma personagem chamada Dona Preta, o livro de Pallottini possui quarenta e sete páginas, organizadas em capítulos curtos com ilustrações nas beiras das páginas e, às vezes, em algumas páginas inteiras. Os desenhos de Maria Teresa Lemos, embora muito bonitos (ao contrário do que a capa indica, eles não são coloridos ou espalhafatosos: são compostos de formas e sombras pretas com alguns detalhes em azul, como se as imagens estivessem à contraluz), definitivamente não são o principal chamariz da obra. Aliás, todo o projeto gráfico não parece ser dos melhores: há, sim cuidado no que se refere à diagramação e as ilustrações, mas todo o resto (e aqui incluo desde a qualidade do papel, o texto da orelha do livro e as informações adicionais sobre a autora) é, no máximo dos máximos, “funcional”. O grande mérito de “Tita, A Poeta” está no texto e não no visual. Até porque, pelo que podemos supor, tanto por seu aspecto quanto por seu conteúdo, a novela é destinada a

leitores que já são fluentes ou mesmo críticos e, nesse contexto, as ilustrações são bem-vindas, mas não essenciais.

Entendendo que poesia transcende o poema, a autora colore sua prosa com uma linguagem leve, ritmada e deliciosa - ratificando assim que a poesia de Tita não ocupa apenas o espaço dos versos proclamados por sua protagonista (a menina só fala em versos), mas também pelas situações apresentadas e pela inventividade do pensamento da própria personagem. Um bom exemplo disso acontece ainda no início do livro, quando Tita, contrariada, ameaça fazer greve e desafia seus interlocutores dizendo algo como "quero ver vocês ficarem sem poetas!", ou quando ela, tão ingênua e livre, se vê chorosa quando, em seu primeiro dia de aula, dá-se conta de que não sabe seu próprio nome e só se identifica pelo apelido Tita.

Se situações como essa arrancam sorrisos, outras, como a da "greve de poetas", faz com que reflitamos num nível ainda mais profundo. Quando pensamos que a obra foi escrita durante os anos finais da ditadura (e que poucos anos antes, por causa do AI-5 e o exílio imposto a alguns, o Brasil ficou, de fato, com menos poetas), pontuações como a supracitada "greve de poetas" ganham um novo tom. Embora a política não seja tratada como prioridade, as entrelinhas revelam o ambiente conturbado (pela ditadura) e esperançoso (por causa da sensação de que o regime estava chegando ao fim) da época. A mãe de Tita, por exemplo, cria a filha sozinha, sem ajuda do pai, trabalhando para o governo. Isso não a impede de tecer críticas à economia e ao salário baixo, além de insinuar que "eles", que não foram escolhidos pelo povo, não escolhem, de fato, o melhor para as pessoas.

Além desse tipo de questão, há outras bandeiras diluídas na narrativa que se projetam, sem que se pareçam com panfletos, críticas e reflexões a um determinado modo de vida. A própria constituição de família apresentada no livro se distancia da ideia de família tradicional: como já dito, ali, temos apenas Tita e sua mãe (e, mais tarde, a personagem de Dona Preta). Sem depender financeira ou afetivamente de homens, as mulheres da novela (ao menos a mãe e a filha) são autônomas, independentes, inteligentes e divertidas - e vivem, na medida do possível, muito bem, obrigada. Há logo nas primeiras páginas de "Tita, A Poeta", uma passagem especialmente engraçada e curiosa que demarca tanto o espírito da personagem como também a maneira com que a questão de gênero é encarada: nela, Tita compõe versinhos se rebelando por não gostar de usar vestidinhos e preferir calças. A graça e leveza dão o tom, e o desfecho, arrematado pela mãe, dizendo que enquanto ela pagar e

mandar, Tita vestirá o que ela mesma quiser, indica que além da discussão de gênero há também outros olhares sobre a mesma questão.

Diante disso tudo, é uma surpresa constatar que "Tita, A Poeta", embora tenha méritos estéticos e poéticos enormes e perpassasse por questões interessantes e bastante modernas (vale lembrar, mais uma vez, que o livro foi publicado em 1984!) a respeito de gênero, família e política, se mostre, em sua essência, como sendo uma obra racista. Isso porque, ao tocar explicitamente na questão racial (como muitos livros dos anos 70 e 80 fizeram, como bem notou Maria Zaira Turchi, no artigo "Tendências Atuais da Literatura Infantil Brasileira" [2008]), ela se perde e parece não notar que, mesmo que defenda igualdade racial explicitamente e vocifere contra o preconceito, ela acaba reforçando estereótipos e caricaturando o negro.

Na materialidade do texto, tudo começa quando tocam a campainha na casa de Tita. Sozinha, ela abre à porta e se depara com uma mulher gorda e negra chamada Dona Preta que pede para falar com sua mãe. Quando descobre que a mãe de Tita não se encontra em casa, Dona Preta tira um cacho de uvas de suas coisas e divide com Tita. Logo depois, quando a mãe de Tita chega, descobrimos que Dona Preta veio do Sul, foi deixada pelo esposo, tem dois filhos (também negros e adultos), e busca um lugar para ficar. Sendo uma figura alegre e cheia de vida, Dona Preta logo conquista Tita. Na sua nova rotina, Dona Preta deixa e busca Tita todos os dias na escola, cozinha e limpa. A mãe de Tita logo se preocupa em pagar um salário, mas expõe que não ganha "o suficiente" para pagar um salário mínimo e diz que, mesmo se pudesse, "o salário mínimo não dá pra nada". Dona Preta, por sua vez, diz que não precisa de dinheiro. Que é feliz do jeito que é, dividindo o teto e fazendo suas coisas, cuidando de sua vida. Tita, no entanto, se mete na conversa das adultas e propõe que Dona Preta receba uma mesada, tal qual ela. A solução é acatada por todos e o assunto não volta à tona. A partir de então, Dona Preta se integra mais e mais à família de Tita, mas, como tudo que é bom dura pouco, a harmonia é abalada quando um de seus filhos é acusado de roubo. A passagem é a deixa perfeita para que a autora discorra sobre injustiças cometidas por questão de raça: até o fim, descobrimos que o filho de Dona Preta era inocente, mas não sem antes que a mesma "suma no mundo" com vergonha da acusação e do que Tita e a mãe pudessem pensar.

Chega a ser absurda a quantidade de equívocos enfileirados – tanto nas situações propostas, como na construção da personagem em si. Primeiro porque Dona Preta surge como o estereotipo das *Mammys* americanas: gorda, negra e feliz, Dona Preta parece não

ter voz nenhuma e, quando fala, é apenas para reiterar o discurso de uma classe média branca hipócrita (a mãe de Tita reconhece que o salário mínimo é tão mínimo que mal dá pra se manter, mas, mesmo assim, paga à Dona Preta uma mesada com um valor bem menor do que esse) e dizer, com todas as letras, que se sente feliz por ser quase da família e por trabalhar de graça. O discurso reforçado, intencional ou não, é bastante claro: a ideia da preta feliz que se agarra ao trabalho doméstico por sentir-se feliz agradando os brancos. Além disso, a associação de negros com a criminalidade (mesmo que usada de um jeito a dar uma lição de moral) só reforça ainda mais a ideia corrente na sociedade de que negros estão ligados ao crime. Perpassando toda a narrativa, há ainda a fortificação do mito da igualdade racial, aquele mesmo alardeado por Gilberto Freire, que atinge seu ápice quando a personagem de Tita diz que não se importa com a cor de Dona Preta, que se importa mais com o fato de ela ser alegre, já que pra ela “tanto faz a cor da pele”.

Talvez possamos pensar que o equívoco do tratamento de tais questões se deva à época do lançamento do livro. No entanto, assumir essa posição pode fazer com que sejamos condescendentes demais, uma vez que a autora, uma intelectual conhecida, provavelmente tinha ciência das lutas dos negros (nos EUA, por exemplo, desde os anos 60 e 70 se luta para desconstruir a imagem das *Mammys* e o discurso por trás delas).

No fim das contas, assim como a obra infantil de Monteiro Lobato, “Tita, A Poeta” parece ser, do ponto de vista estético, maravilhoso e bastante rico – capturando com maestria o espírito aventureiro das crianças através de uma linguagem acessível e poética. Porém, é necessário que, tal qual a obra de Lobato, pensemos também sobre os discursos que o livro corrobora: caso ele seja trabalhado em sala de aula, todas as ideias questionáveis devem ser discutidas e debatidas com os alunos. Aliás, não só elas, mas também as boas ideias a respeito de família e gênero – e também sobre a própria poesia inerente à (essa) prosa. Dessa forma, os valores que o livro prega serão postos em xeque e os leitores, enquanto seres pensantes e críticos, não absorveram acriticamente o que é proposto, aproveitando da melhor maneira possível a fruição propiciada pela obra.

Nota: ****

REFERÊNCIAS

JARDIM, Suzane. Reconhecendo estereótipos racistas na mídia norte-americana. Disponível em: <<https://medium.com/@suzanejardim/alguns-estere%C3%B3tipos-racistas-internacionais-c7c7bfe3dbf6>>, acesso: 11 de maio de 2018, às 14h.

LAJOLO, Marisa. Paratextos e contexto da obra infantil lobatiana: Tia Nastácia em Caçadas de Pedrinho. XII Congresso Internacional da ABRALIC. Curitiba: UFPR, 2011.

OLIVEIRA, Maria Anória de. A tessitura dos personagens negros na literatura infantojuvenil brasileira. LiterAfro. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/arquivos/artigos/criticas/ArtigoAnoria1literaturainfantojuvenil.pdf>>, acessado em 11 de maio de 2018, às 13h20min.

PALLOTTINI, Renata. Tita, A Poeta. São Paulo: Moderna, 1984.

TURCHI, Maria Zaira. Tendências atuais da literatura infantil brasileira. XI Congresso Internacional da ABRALIC. São Paulo: USP, 2008.

ANEXO K – RESENHA DE LIVRO NA ÁREA DA LINGUÍSTICA I

Universidade Federal da Paraíba

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas

Curso de Licenciatura em Letras

Disciplina: Leitura e Produção de Texto II.

Período: 2017.2

Professora: [REDACTED]

Aluna: [REDACTED]

SIMAS, Hellen Cristina Picanço; PEREIRA, Regina Celi Mendes. **Letramento Indígena Potiguara**. Manaus: Valer, 2012.

Hellen Cristina Picanço Simas e Regina Celi Mendes Pereira são professoras da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), respectivamente. Ambas desenvolvem pesquisas na área de Linguística Aplicada e possuem artigos e livros publicados em periódicos nacionais. Além disso, Simas é uma das organizadoras do livro *Lendas e Causos do Povo Potiguara* (2009) e Pereira é autora do livro *Nas Trilhas do ISD: Práticas de Ensino-Aprendizagem da Escrita* (2012).

Simas e Pereira são autoras do livro *Letramento Indígena Potiguara* que é resultado de uma pesquisa de mestrado, realizada na Universidade Federal da Paraíba – UFPB, em 2007. A obra aborda a temática das práticas de letramento voltadas para as comunidades indígenas, em especial, à comunidade Potiguara, presente na Paraíba. O livro está estruturado em quatro capítulos. No qual, os dois primeiros (capítulos) possuem cerca de dezesseis páginas cada e abordam a origem e cultura dos Potiguara, além da educação escolar indígena. Enquanto os dois últimos capítulos apresentam aproximadamente trinta páginas cada e tratam da pesquisa em si, visto que é debatido sobre a educação escolar Potiguara e o letramento Potiguara.

O primeiro capítulo elucida a história do povo Potiguara desde a antiguidade até os dias atuais, além de trazer dados que mostram a realidade social da comunidade. Nesse capítulo é importante ressaltar a riqueza cultural desse povo que foi apresentado de uma maneira esclarecedora pelas autoras. Tendo em vista que a história do indígena geralmente é negligenciada ou apresentada de maneira estereotipada nas escolas não-

indígenas, Simas e Pereira mostram que apesar dos europeus terem agido de forma repressora e autoritária contra esse povo, eles resistiram e lutam até hoje pelo seu reconhecimento no contexto nacional. A exemplo disso, o livro traz informações sobre a participação ativa dos indígenas na política, pois sabem que através de seus representantes políticos, eles poderão ter seus direitos defendidos e assegurados.

As escritoras também trazem reflexões acerca da língua, pois esse foi um dos alvos dos europeus quando chegaram nas terras brasílicas, visto que uma forma de homogeneizar e dominar um povo é através de sua língua. Assim sendo, elas mostram como muitas das línguas foram extintas e as que permaneceram foram transformadas com o intento de catequizar os indígenas. Porém, por trás dessas intenções havia o preconceito e a ideia etnocêntrica de que o latim era uma língua mais civilizada que as línguas faladas pelos aborígenes. Por isso, de acordo com Simas e Pereira (2012, p. 18), “as línguas românicas eram concebidas como língua homo sapiens, enquanto a língua nativa era vista como língua natural, ou seja, selvagem como seus falantes.”

Ademais, outro ponto importante a se destacar no livro, é o fato de que a interferência religiosa dos portugueses não foi suficientemente forte para acabar com as tradições da tribo Potiguara. Pode-se observar que apesar da repressão vivenciada pelos Potiguara, o ritual Toré apresenta-se na comunidade como uma forma de coesão. Uma vez que representa a luta e a união de um povo para manter viva a sua cultura.

Além do mais, o capítulo traz relevantes considerações através dos dados socioculturais. Visto que as autoras puderam observar por meio de um dos questionários aplicados, como ocorre a construção da identidade daquele povo mediante a forma como definiam sua cor. Assim sendo, o resultado foi de um número considerável de participantes reconhecendo sua descendência indígena, entretanto houve aqueles que não se identificaram como indígena. Isso mostra como a influência portuguesa deixou marcas negativas na identidade do povo Potiguara. Conforme Simas e Pereira (2012, p. 31), “no passado, a identidade indígena foi combatida e até silenciada. Atualmente, o fortalecimento dela acontece, mas muitos indígenas, por medo do preconceito, terminam não afirmando sua ancestralidade.”

Além disso, os resultados obtidos por meio dos dados socioculturais refletem a situação dos povos indígenas não somente nas mediações paraibanas, pois a dominação portuguesa deixou marcas econômicas, políticas e sociais para os índios em todas as

tribos, herança que hoje eles lutam para combater em busca de assegurar seus direitos, por séculos negligenciados.

O segundo capítulo caracteriza a educação escolar indígena, fazendo um contraste entre a educação indígena e a educação para o indígena e como se deu o processo de letramento desse povo a partir da intervenção dos jesuítas.

De acordo com esse capítulo, pode-se perceber como a educação para o indígena buscava promover a cultura europeia e disseminar a religião católica. Desse modo, isso resultou no apagamento da cultura indígena e na marginalização dos índios. É de extrema valia a abordagem desse assunto na obra, pois reafirma a necessidade de a história dos indígenas ser adotada não somente em comunidades e escolas indígenas, mas também na sociedade num contexto geral, para lembrarmos e conhecermos a história desse povo a fim de que não venhamos a agir da mesma maneira preconceituosa que houve no passado.

Ademais, o livro trata também da educação indígena e como ela lida com a questão da formação do indivíduo. Porquanto diferentemente da formação das sociedades capitalistas, na qual se busca uma formação para o mercado de trabalho, a educação indígena tem como uma de suas prioridades formar para a vida, é uma formação integral.

Conforme Brandão (2017, pg. 164), “a escola não indígena é engessada em seu currículo e em suas concepções de aprendizagem e ensino.” Com isso, podemos perceber que a educação não indígena é inflexível e seu objetivo muitas vezes torna-se a meramente a transmissão de conteúdo, todavia a educação indígena mostra que o processo educacional vai além da decodificação, pois considera os saberes e as experiências do cotidiano como um meio de aprender a viver em sociedade.

O livro traz uma tabela comparativa de Bartomeu Melià a qual apresenta os contrastes entre essas duas formas de educação. Alguns dos contrastes que chamaram a atenção ao observar a tabela, foi que na escola indígena a educação ocorre por meio da persuasão, com valorização do exemplo e a formação da “pessoa”. Em contrapartida, a educação para o indígena ocorre por meio da imposição, valoriza-se a coisa aprendida e há o adestramento para fazer “coisas”. Levando-nos a questionar o porquê de a sociedade ver o indígena como um ser “selvagem”, quando, na verdade, desde sempre

foram os “civilizados” que agiram de forma tão desumana, em vez de aprender com povos de culturas tão ricas.

O terceiro capítulo apresenta a escola Potiguara na qual foi feito o estudo, objetivando mostrar como se desenvolvem e são aplicados os projetos de escola diferenciada e qual a visão dos professores sobre esse novo modo de educação voltado para a ressignificação da cultura indígena, além de suas concepções acerca do ensino de línguas.

Através desse capítulo, podemos compreender que a educação escolar indígena permite aos seus componentes e às famílias agirem com mais autonomia quanto à administração da instituição e do ensino. Isso mostra um avanço, tendo em vista que somente aqueles que estão inseridos na realidade da comunidade serão capazes de elaborar projetos que beneficiem à comunidade. Um ponto que precisa ser incorporado também pelas escolas não indígenas, como citam as autoras.

No livro, as autoras apontam também a importância de se ressaltar que a escola diferenciada busca valorizar a identidade e cultura indígena, mas não com o objetivo de recuperar o passado e sim integrar os costumes indígenas com seus conhecimentos atuais. Pois se compreende que os indígenas absorveram novos conhecimentos através da comunidade envolvente, ou seja, a cultura atual permitiu com que houvesse uma ressignificação dos costumes. Logo, de acordo com Simas e Pereira (2012, p. 97), “são trazidas para dentro da escola as necessidades da comunidade nativa e as formas atuais de manifestação de sua identidade indígena, sendo mais adequado se falar em ressignificação do que em resgate.”

Diante disso, ao analisarmos o calendário escolar Potiguara presente na obra, podemos perceber a inserção de datas importantes para a tribo e que permitem relembrar suas origens e sua luta no passado e atualmente. Entretanto, entende-se que ainda há a forte presença de datas comemorativas que não condizem com a realidade da comunidade e que poderiam ser modificadas com vistas a dar mais espaço às datas que sejam relevantes para a cultura e história da tribo. Assim sendo, podemos observar no livro a fala de um dos professores quando questionado sobre a diferença entre a educação escolar indígena e a educação escolar não indígena. Ele afirma: “Os valores que são passados pela escola tradicional são os mesmos valores que a escola indígena, que os povos indígenas valorizam?” (p. 96). Esse questionamento é bastante pertinente

ao pensarmos que há valores diferentes entre a cultura indígena e a cultura não indígena. Portanto, se não houver predominância de datas que valorizem a cultura Potiguara e a comunidade, há o risco dela ser silenciada em detrimento de outra cultura assim como ocorreu por séculos conforme é apresentado no primeiro capítulo do livro.

Além disso, a língua portuguesa, na escola Potiguara aparece como primeira língua para os alunos. Esse fato pode ser positivo se considerarmos que falar a língua oficial do país permite com que os índios reivindiquem seus direitos no contexto político e social, como ocorreu com o povo Potiguara com a luta pela retomada de uma escola, como foi apresentado no livro. Pois, como afirma Brandão (2017, p. 162), em seu trabalho sobre ensino de português em contexto indígena:

“No que diz respeito ao acesso à língua portuguesa, percebe-se que essa possibilidade constituiu para o indígena um meio importante para o acesso aos conhecimentos universais e ferramenta que lhes garante certo poder para reivindicar seus direitos, visto que a língua é uma ferramenta de representação social, é por meio da língua (gem) que as pessoas se inserem no campo social.”

Todavia, muitos jovens indígenas nascem sem conhecer a língua de origem de seu povo, e isso é preocupante, pois quanto menos uma língua é falada, mais chances possui de ser extinta e isso acarreta também o esquecimento da história e da cultura de um povo. Por isso, a comunidade Potiguara demonstra compreender esse fato, visto que traz no currículo escolar a disciplina Tupi, ministrada por uma professora indígena, para que haja o resgate da língua nativa.

Além do mais, ao analisarem a concepção dos professores para o ensino das línguas, as autoras apontam que o conceito de educação escolar indígena ainda está em processo de aperfeiçoamento. Simas e Pereira questionam aos docentes os métodos utilizados para o ensino da leitura e escrita. Desse modo, dentre os entrevistados, apenas um docente consegue compreender e utilizar os gêneros textuais de maneira contextualizada à realidade dos discentes, desenvolvendo, neles, uma maior capacidade de reflexão e a possibilidade de aplicarem os conhecimentos adquiridos para solucionar os problemas da comunidade. Sendo assim, os alunos passam de meros decodificadores para agentes ativos em suas comunidades. No entanto, os demais professores tinham influência da concepção de ensino tradicional apegando-se a aspectos gramaticais e isso

foi melhor observado no capítulo posterior em que as pesquisadoras presenciam as aulas dos professores.

Nesse capítulo, não somente os professores de escolas diferenciadas, mas também professores de escolas não indígenas podem se beneficiar das reflexões trazidas sobre a utilização adequada dos gêneros textuais empregados em sala de aula, tendo em vista que os gêneros devem ser usados de acordo com o contexto do aluno. Além disso, segundo Simas e Pereira, o texto não deve ser trabalhado sem finalidades práticas para a realidade social dos sujeitos. Por isso, elas afirmam: “Logo, devem ser usados no contexto escolar para estabelecer sentido ao ensino de línguas na escola e trazer as práticas sociais para a sala de aula.” (p. 110)

O último capítulo focaliza a realidade nas salas de aula da escola Potiguará e as dificuldades encontradas pelo corpo docente em colocar em prática o que está presente no Referencial Curricular Nacional para as escolas Indígenas (RCNEI) sobre o ensino das línguas.

Ao observar os professores em sala de aula, Simas e Pereira puderam identificar uma metodologia ainda baseada na forma tradicional para o ensino de línguas. As atividades aplicadas pelos docentes focavam muitas vezes nos aspectos gramaticais, ou seja, eram descontextualizadas e desvinculadas dos usos reais da língua. Podemos perceber que a escola Potiguará reflete o padrão das escolas não indígenas. Esse método de ensino é alvo de críticas por parte de especialistas que afirmam que o reducionismo da língua com a análise de aspectos gramaticais, distancia-se do principal objetivo da linguagem que é a interação social. Brandão se referindo às palavras de Antunes, sobre os usos da língua presente na obra *Aula de Português: encontro e interação*, afirma que: “Os conteúdos de língua portuguesa devem se articular em torno de dois grandes eixos: o do uso da língua oral e escrita e o da reflexão acerca desses usos.” (BRANDÃO apud ANTUNES, 2017)

Ademais, outro ponto destacado na obra é que os alunos, durante a produção de textos, não eram devidamente preparados para escrita, ou seja, não havia planejamento ou sequências didáticas que introduzissem os alunos para exercerem a escrita. Isso causava grande dificuldade para os discentes, que afirmavam preferir rodar o campo todo, correndo, a ter de escrever o texto. Segundo afirmam as autoras, a leitura também

deve estar intimamente associada ao processo de escrita, porquanto, é através da leitura que o sujeito cria seu próprio arcabouço de conhecimentos e também desenvolve o ato de compreender, dialogar e refletir sobre a realidade, criando sua visão de mundo e um repertório de opiniões para elaborar um texto que cumpra suas finalidades. Isso foi pouco explorado pelos professores em sala de aula, que pode ser consequência de um déficit na capacitação dos docentes e que deve ser também reflexo da recente implantação de uma escola diferenciada na comunidade.

Por fim, a obra traz uma linguagem ^{em} (simples) ^{acessível} e objetiva, pois mesmo que traga ^{abord} conceitos presentes no contexto universitário, consegue abranger a compreensão de um público leitor diversificado. As autoras fazem importantes observações acerca do povo e da cultura Potiguara, levando-nos sempre a refletir como o letramento indígena ainda é algo artificial, mas também mostram que foi a luta de um povo por séculos esquecido, silenciado e oprimido que permitiu com que pudessem começar a dar os primeiros passos para que esse processo de educação diferenciada e as práticas de letramento sejam incorporados nas escolas indígenas.

Destarte, o livro é indicado não somente para docentes que buscam compreender melhor ^(sobre) o letramento indígena e a realidade das escolas diferenciadas, com vistas a adquirir conhecimento teórico caso necessitem ministrar aulas em escolas indígenas, mas também aos professores de modo geral, tendo em vista que a obra traz importantes considerações sobre a prática docente. Além do mais, é importante a leitura desta obra também em contextos escolares, para que os jovens conheçam as origens desse povo que foi e é essencial para a cultura do país e que hoje luta por seu reconhecimento. Assim, os estudantes podem adquirir maior empatia e respeito pela cultura indígena, mudando o contexto de preconceito que ainda está presente no povo brasileiro. Outrossim, o livro traz o nome de um indígena que tem produção literária, Marinésio Cardoso. Isso é bastante interessante se pensarmos que pouco vemos nomes de artistas indígenas sendo apresentados na mídia e dar a eles essa visibilidade é de fato algo que nossa sociedade deve refletir sempre, pois como foi dito noutro momento, esse povo é rico de uma cultura que muito tem a nos ensinar.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Marina Oliveira Barboza. Reflexões sobre o ensino de língua portuguesa em contexto indígena. **Revista Ñanduty**, v. 5, n. 7, p. 160-187, 2017.

SIMAS, Hellen Cristina Picanço; PEREIRA, Regina Celi Mendes. **Letramento Indígena Potiguara**. Manaus: Valer, 2012.

ANEXO L – RESENHA DE LIVRO NA ÁREA DA LINGUÍSTICA II

Universidade Federal da Paraíba.

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas.

Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa.

Disciplina: Leitura e Produção de Textos II.

Professora: [REDACTED]

Aluna: [REDACTED]

Período: 2018.1.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?**. São Paulo: Parábola, 2006.

A obra de Paulo Coimbra Guedes traça o panorama histórico da formação do professor de português desde o período colonial até a contemporaneidade, para provar o quanto essa formação é preocupante e precisa ser repensada a fim de que o professor de língua portuguesa seja despojado da imagem caricatural de guardião da norma culta. De alta criticidade, a obra é capaz de fazer o licenciando que pretende tornar-se professor de português abandonar tal aspiração - ou fortalecê-la.

Paulo Coimbra Guedes possui doutorado em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1994), tem vasta experiência na área de Linguística, especialmente no que diz respeito ao Ensino de Língua Portuguesa, tendo já publicado alguns livros sobre o tema. Aposentado desde 2002, atua como colaborador voluntário no Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde se graduou, em 1967.

O livro *A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?* é dividido em duas partes: a primeira delinea a história da formação do professor de português, a qual deixa transparecer a crise de identidade que o envolve, a segunda ocupa a maior parte do livro e propõe uma nova forma de se conceber e ensinar a língua, ponto vital para a construção de uma nova identidade do professor. As formas de se pensar a língua portuguesa são, portanto, o cerne de toda a problematização desenvolvida pelo autor no que tange à identidade do professor de português, e já estão explícitas na provocante interrogação inclusa no título da obra.

No primeiro momento, Guedes defende que a crise do professor se instaurou simultaneamente com o início de sua carreira, período em que foram incorporados os métodos

da educação jesuítica, os quais consistiam na articulação dos conhecimentos tidos como autossuficientes, impassíveis de críticas ou modificações, produzidos por homens distantes e inquestionáveis. Assim, nasceu “a atualíssima identidade do *capataz de livro didático*” (p. 17) caracterizada pela rigidez e obediência cega aos manuais de estudo. Outro instante inquisitorial que marcou a educação brasileira foi a Ditadura Militar, estendida de 1964 a 1984, onde “o arrocho salarial, causa e consequência da massificação, que destruiu as condições materiais e intelectuais de trabalho do professor” (p. 19), foi uma medida exitosa para o projeto educacional da classe dominante de idiotizar a população. Passando para a atualidade, a formação nos cursos de letras é censurada pelo autor devido ao seu forte viés teórico, o que prejudica as práticas de escrita e de leitura - de literatura. O que está pressuposto nas grades curriculares desses cursos é que os discentes ingressantes já desenvolveram qualitativamente a leitura e escrita, o que é praticamente inconcebível levando em conta a defasagem que permeia a educação do país.

O último elemento que o autor cita como contribuinte à crise tratada no livro são as assessorias pedagógicas que, basicamente, cumprem o inverso daquilo que se propõem, acrescentando fardos às costas do professor ao invés de lhe prestarem auxílio, isso porque apontam inúmeras referências com as quais o professor pode equipar-se para renovar as suas aulas e aderir ao “novo”, contudo esquecem de que esse mesmo professor tem uma jornada de trabalho extenuante, o que muitas vezes o impossibilita de atualizar-se, e conforme o que penso, ele precisaria de uma formação literalmente continuada - não só de encontros! - para refletir precisamente sobre como aperfeiçoar o seu fazer pedagógico.

Destarte, reprodução sistemática e irrefletida, despreparo, submissão aos programas educacionais, imposição dos conteúdos dos livros didáticos, dificuldade de produzir conhecimento científico e más condições de trabalho são marcas da crise de identidade vivenciada pelos professores em geral, inclusive o de português. Este, durante muito tempo, favoreceu a ideia de que só existe uma língua portuguesa: a prescrita pela gramática formal. O problema é que essa concepção apresenta grande teor elitista e discriminatório, o que já foi detectado pelas massas, que, como o autor descreve, muitas vezes não se enxergam falando a mesma língua que muitos políticos utilizam para persuadi-las (p.11). Mas esse sentimento de desdém para com a língua culta é um dos fatores que promove a privatização dela, e essa situação tem de ser revertida.

O ensino de gramática deve fazer parte das aulas de português, o que não se pode permitir é a imposição das normas gramaticais sobre a fala, como afirma Marcos Bagno, no livro *Preconceito Linguístico* (2015):

É claro que é preciso ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficial, mas não se pode fazer isso tentando criar uma língua falada “artificial” e reprovando como “erradas” as pronúncias que são resultado natural das forças internas que governam o idioma. (BAGNO, 2015, p. 52-53).

É essa linha de argumentação que Guedes desenvolve na segunda parte do seu livro, onde defende que a língua falada e a língua escrita são faces de uma mesma moeda e por isso devem ser discutidas durante as aulas, através dos textos da literatura brasileira, cuja trajetória nos revela “a apropriação da língua portuguesa para a construção de uma língua capaz de constituir uma identidade brasileira” (p. 14). Assim, candidata a conteúdo primordial da aula de português, a literatura brasileira fará os alunos perceberem “que dominar a língua escrita não implica escrever só o que já foi escrito nem escrever só como já se escreveu” (p. 14), pois, como nos revelam os escritores brasileiros, nos apropriamos da língua escrita para dela nos servirmos como seres culturais que, por um lado, são constituídos pela língua, e por outro, também constituem-na, agindo sobre ela.

Logo, o papel do professor é propiciar o domínio da língua escrita que, por ser uma construção histórica, é direito cultural de todo cidadão brasileiro, o qual não pode ser privado de aprendê-la. O discente não tem porque prescindir do seu vernáculo - aqui compreendido como a língua oral que cada um adquire no convívio com sua comunidade - em favor da gramática normativa, o que lhe compete é que seja capaz:

tanto de ler os conteúdos referenciais constituídos pela civilização da escrita e de expressar por escrito a sua percepção deles, aprendendo a escrever o que se escreve como se escreve, quanto capaz de escrever como fala, civilizando e incorporando à civilização os significados de seu vernáculo (GUEDES, 2006, p.15).

Tal competência, entretanto, só será aprimorada nos alunos do professor que aceitar a tarefa de ensinar-se português para aprender a ensinar português, praticando minuciosamente a leitura e escrita de literatura brasileira, fonte manancial do seu objeto de estudo - a língua portuguesa. Por conseguinte, a nova identidade que o professor de português deve assumir é a de aluno, de investigador da própria língua, tendo em mente que ela é material de produção de conhecimento a respeito de nós mesmos e do nosso país. Assim, sobre ele está a grande responsabilidade de desprivatizar a produção de literatura, tomando-a como conteúdo básico de todas as suas aulas, a fim de não só propiciar aos seus alunos o acesso à produção histórica

do saber cultural contida na literatura brasileira, mas também ensiná-los a serem capazes de produzi-la.

O grande aporte bibliográfico da obra revela que Paulo Coimbra Guedes tem propriedade para discutir sobre o ensino de língua portuguesa, o que ele faz de forma muito atraente e concisa no decorrer de cem páginas. Graças a isso, a leitura é instigante e desafiadora, especialmente para aqueles que têm alguma ligação com a docência, porque o livro descortina problemáticas em torno da língua e da formação do professor que se arrastam há mais de um século e, conseqüentemente, nos impele a tomar posicionamentos em relação a cada uma delas. Destarte, a obra é um importante referencial para todos que são ou pretendem ser professores, mas sobretudo para os de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS:

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?**. São Paulo: Parábola, 2006.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ANEXO M - MINIMONOGRAFIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES

DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS

COMPONENTE CURRICULAR: LITERATURA BRASILEIRA I

DOCENTE: [REDACTED]

DISCENTE: [REDACTED]

MONOGRAFIA

I – PROPOSIÇÃO DO TRABALHO

1. Apresentação dos Componentes

A proposta desta monografia é analisar o conto *Pai contra Mãe*, de Machado de Assis⁵³. A categoria que será estudada é a escravidão. Como fundamentação teórica do tema proposto, será utilizado o livro *Escravidão e Racismo*, de Octavio Ianni⁵⁴.

2. Contextualização

Machado de Assis (1839 – 1908) é um dos maiores nomes da literatura no Brasil. Foi jornalista, contista, cronista, romancista, poeta e teatrólogo. Fundador da cadeira nº. 23 da Academia Brasileira de Letras. Publicou vários clássicos da língua portuguesa. Seu livro *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de 1881 é o marco inicial do Realismo. O Autor também incorpora tanto o romantismo quanto o realismo em suas obras, que assumem uma originalidade despreocupada com as modas literárias dominantes de seu tempo.

⁵³Machado de Assis foi um dos maiores nomes da literatura, reconhecido não só no Brasil, mas também mundialmente como um dos grandes escritores.

⁵⁴Octavio Ianni foi um dos sociólogos mais influentes no Brasil. Professor renomado diversas vezes em seu ambiente de trabalho. Dentre suas obras publicados está o livro *Escravidão e Racismo* (1978).

Entre as inúmeras obras de Machado de Assis, temos a antologia *Relíquias de Casa Velha*, publicado em 1906, composta por doze contos que são: “Pai contra mãe”; “Maria Cora”; “Marcha fúnebre”; “Um capitão de voluntários”; “Suje-se gordo!”; “Umas férias”; “Evolução”; “Pílades e Orestes”; “Anedota do cabriolet”; “Páginas críticas e comemorativas”; “Não consulte médico e Lição de botânica”.

O conto a ser analisado é “Pai Contra Mãe”, que é o primeiro da antologia. A história se passa no Rio de Janeiro, nos fins do Segundo Império. Narrado em terceira pessoa, fala sobre um caçador de escravos fugitivos chamado Cândido Neves, que se apoia neste trabalho para sustentar-se. O homem casa-se com Clara (uma jovem órfã, que vive com a tia) e a jovem engravida, para felicidade do casal, mas a profissão do homem, naquela época, estava se tornando escassa, deixando-os em uma dificuldade enorme, tendo que morar de favor em outra casa. Quando o primogênito nasce, Cândido chega ao extremo de ter que colocar o filho na roda dos Enjeitados (mecanismo utilizado para abandonar recém-nascidos que ficavam ao cuidado de instituições de caridade), ato que o mesmo se negava a fazer, mas não havia alternativa. Quando estava indo deixar o bebê, encontra uma mulher com as características de uma fugitiva. Assim, ele deixa seu filho em uma farmácia, com um homem, e vai atrás da mulher. A escrava luta com todas suas forças contra ele, mas não adianta. Ela revela que está grávida, suplica e chora, mas isso não impede que Cândido a leve ao seu dono. Ele recebe a sua recompensa de cem mil réis, pega seu filho de volta no farmacêutico e vai para casa, enquanto a escrava Arminda aborta o bebê que esperava.

3. Mapeamento da Categoria

Na antologia *Relíquias de Casa Velha*, só há referência a um conto que remete à escravidão, por isso se faz necessário recorrer a outras obras do autor, que seriam os contos “Mariana” e “O Caso da Vara”.

No conto Mariana, nós percebemos uma diferença no modo como é abordado a temática, se comparado a “Pai Contra Mãe”. Inicialmente narrado em primeira pessoa, por um homem chamado Macedo, que acaba de chegar de viagem após quinze anos fora. Ele se reúne com alguns amigos e um deles, chamado Coutinho, é quem vai relatar sua relação com uma escrava chamada Mariana.

Nesse conto vemos Mariana como uma personagem tratada como “alguém da família”, que teve sua educação tão completa quanto as irmãs de Coutinho, sabia ler e a escrever e até mesmo aprendera Francês. Apesar desses detalhes, não é possível dizer que há uma igualdade entre elas. Eram comuns as senhoras se afeiçoarem a alguma determinada criada da casa, mas elas continuavam a ser escravas, independentemente disso.

Mariana se apaixona por Coutinho que, apesar das demonstrações de amor, não percebe de imediato. Quando ele fica noivo de Amélia, a escrava fica atordoada, chegando a haver uma conversa entre os dois. Eles acabam discutindo e ela se ajoelha aos pés dele pedindo perdão pela sua atitude, que o narrador descreve como um ato de ela voltar a sua “humildade natural”.

Um pouco antes do casamento, Mariana adoece, mas, segundo Josefa, era doença de amor. Ela se recusa a tomar remédio, ficando cada vez mais abatida, não comia, nem se medicava. Apenas quando Coutinho vai falar pessoalmente com ela, é quando a jovem se restabelece.

Sabendo do amor impossível dos dois a escrava foge pela primeira vez, o que causa uma tremenda revolta em Coutinho. De fato, o homem não incentiva Mariana realmente, apesar de que, em uma determinada parte do conto ele acaba percebendo que sente algo por ela, mas sabe que nunca passaria disso. Afinal ele era um senhor, que estava noivo, e ela, uma escrava em sua casa.

Mariana foge pela segunda vez. Quando Coutinho a encontra, é tarde demais, ela já tem tomado veneno e, às oito horas da noite, acaba falecendo. Literalmente e figurativamente, morreu de amor.

O conto *O Casa da Vara*, narrado em terceira pessoa, relata a fuga de Damião, um jovem seminarista que apresenta certo desgosto da vida pela que não escolheu. Ele procura alguém que possa ajudá-lo a convencer seu pai, para que ele consiga abandonar de fato a carreira de padre e pede ajuda a Sinhá Rita, viúva de João Carneiro, seu padrinho.

A história conta que essa Sinhá Rita vivia principalmente de ensinar a fazer renda, crivo e bordado para as criadas de sua casa. Em uma conversa entre ela e Damião, uma delas,

chamada Lucrécia, que para seu trabalho para escutá-los e acaba rindo, sendo ameaçada rapidamente com uma vara.

Logo a jovem abaixa a cabeça, esperando um golpe, que não vem. Era uma advertência, se à noite a tarefa não estivesse pronta, Lucrécia receberia o castigo do costume. O homem ainda espera na casa de Sinhá Rita, uma notícia sobre a reação de seu pai em relação à sua decisão de abandonar os estudos de padre.

Em um certo momento do conto, a menina não havia terminado a tarefa, Sinhá Rita agarra a criada pela orelha e busca a vara que usa para desferir os golpes como castigo. Damião encontra-se próximo e ela pede que ele leve o objeto até ela. O rapaz até sente pena/compaixão por Lucrécia. Porém, apesar das súplicas da jovem, ele passa a vara para Sinhá Rita, pois precisa de favores dela para que sua situação se resolva.

Ao fazer uma comparação entre os três contos, percebemos que mesmo se tratando da mesma temática – escravidão -, eles possuem características diferentes. No conto Pai Contra Mãe, vemos a situação de Candido Neves, um caçador de escravos fugitivos, que sobrevive com este trabalho e de uma escrava fugitiva que estava grávida e tentará ser livre, mas que no final acaba sendo pega pelo caçador e perde seu bebê.

No caso do conto “O Casa da Vara”, temos Lucrécia, que é descrita como uma negrinha magricela, com uma cicatriz na testa e uma queimadura na mão esquerda, criada de Sinhá Rita, que não tem pena de castigar suas criadas, quando convém.

O conto “Mariana” fala sobre uma paixão platônica entre a escrava e o senhor. Mariana não consegue suportar o fato de seu amado estar noivo e acaba fugindo duas vezes, acabando se suicidando-se no final.

Pode-se dizer que “Mariana”, temática escravidão, é o conto mais “leve” de Machado de Assis, se comparado aos outros. Não há de fato nenhuma cena de violência na trama e a personagem principal tem uma vida diferenciada das demais nos outros contos.

II – JUSTIFICATIVA DAS ESCOLHAS

A obra *Pai Contra Mãe* foi selecionada para ser analisada nesta monografia, por diversos motivos, dentre eles, por ser o único conto da obra que trata da escravidão, que faz uma dura crítica à sociedade da época, a crueldade humana, exploração dos escravos e a falta de sensibilidade das pessoas.

A escravidão foi escolhida como categoria pelo fato do narrador nos mostrar, sem cerimônias e com naturalidade, a realidade de como foi esse período, sendo muitas vezes cruel com suas descrições, utilizando também a ironia. O texto mostra a posição do escravo no contexto social do século XIX. Jamais o escravo assumiu uma posição digna na sociedade durante a época em questão, sendo tratado apenas como uma mercadoria para seus senhores.

Como fundamentação teórica, o livro *Escravidão e Racismo* nos dá uma percepção e uma melhor compreensão sobre o que foi a escravidão. Dividido em duas partes, o livro mostra comportamentos, hábitos e costumes de como era na época da escravidão e de como ela de fato ocorreu ao longo da história da humanidade. O livro aborda, na primeira parte, a relação entre a escravidão e o capitalismo, raça e classe; na segunda parte, a relação entre escravidão e a história da escravidão e o racismo.

III – ANÁLISE CRÍTICA

Sendo um processo de extrema violência, a escravidão no Brasil surgiu a partir do início do século XVI, desde o período colonial até o final do Império, como uma forma de exploração da força de trabalho de homens e mulheres africanas.

Eles sofriam com a presença de constantes de castigos físicos e punições públicas, existindo várias formas de humilhação também. O tronco, o açoite, o uso de ganchos no pescoço ou as correntes presas ao chão, representavam a violência a que eram submetidos.

Logo no início do conto *Pai contra Mãe*, temos uma amostra disso:

A escravidão levou consigo ofícios e aparelhos, como terá sucedido a outras instituições sociais. Não cito alguns aparelhos senão por se ligarem a certo ofício. Um deles era o ferro ao pescoço, outro o ferro ao pé; havia também a máscara de folha-de-flandres. A máscara fazia perder o vício da embriaguez aos escravos, por lhes tapar a boca. Tinha só três buracos, dois para ver, um para respirar, e era fechada atrás da cabeça por um cadeado. (pág. 1)

Após essa fala, podemos perceber que o autor não se limita apenas a descrição do instrumento, mas também a sua utilidade. Que era para que os escravos não pudessem sucumbir a bebidas.

Machado de Assis ainda se refere ao objeto, com a seguinte frase “Era grotesca tal máscara, mas a ordem social e humana nem sempre se alcança sem o grotesco, e alguma vez o cruel (pág. 1)”, com essa citação podemos enxergar o teor irônico que o autor usa e a forma com naturalidade que ele descreve a escravidão, até mesmo por ser um pensamento ideológico ainda da época, já que o processo de abolição da escravatura no Brasil foi gradual e começou com a Lei Eusébio de Queirós de 1850, seguida pela Lei do Ventre Livre de 1871, a Lei dos Sexagenários de 1885 e finalizada pela Lei Áurea em 1888. Uma sequência de tempo em que o autor ainda era vivo e escreveu o presente conto.

Machado ainda enfatiza mais tipos de punições da época como:

O ferro ao pescoço era aplicado aos escravos fujões. Imaginai uma coleira grossa, com a haste grossa também à direita ou à esquerda, até ao alto da cabeça e fechada atrás com chave. Pesava, naturalmente, mas era menos castigo que sinal. (pág. 1)

No livro *Escravidão e Racismo*, o autor cita “O caráter repressivo e violento do escravismo não se explicava pelo medo que o senhor poderia ter da revolta ou vingança do escravo. Não há dúvida de que esse era um dado da consciência do senhor”.

Observando a história em si, é possível perceber que todo escravo aparecia, na consciência do senhor, como sua propriedade e seu inimigo. Afinal de contas, a condição escrava tornava o escravo e o senhor, ao mesmo tempo e reciprocamente, inimigos. O autor fala que seria incompleta explicação que se limitasse a situar a repressão e a violência apenas características do escravismo como produtos do medo.

Ele ainda afirmar que:

...para explicar o caráter repressivo e violento das relações escravistas de produção é necessário compreender que o escravismo é um sistema de produção de mais valia absoluta, sistema esse no qual a mercadoria aparece imediata e explicitamente como produto da força de trabalho alienada. Aliás, o escravo é duplamente alienado, como pessoa, enquanto propriedade do senhor, e em sua força de trabalho, faculdade sobre a qual não pode ter comando. (pág. 38)

O escravo é obrigado a produzir muito além do que recebe para viver e se reproduzir, também não tinha condições para negociar, nem o uso da sua força de trabalho nem a si próprio.

“Esse é o fundamento do caráter repressivo e violento do escravismo. Assim, na essência do funcionamento e dos movimentos do escravismo, enquanto formação social, está um singular processo: a violência e a repressão abertas são as exigências políticas, sociais e culturais de relações de produção organizadas para produzir mais-valia absoluta, produto esse que aparece direta e explicitamente como expropriação. (pág. 39)

Nesta época, a mercadoria aparece diretamente, isto é, a mesma surge como trabalho social. Daí a importância das técnicas de repressão e violência, operando tanto no processo produtivo, como nos níveis sociais e culturais da existência do escravo, dentro e fora da situação de trabalho.

Mediante essas informações, agora voltando ao conto, temos a afirmação de que “Os escravos fugiam com frequência. Eram muitos, e nem todos gostavam da escravidão. Sucedia ocasionalmente apanharem pancada, e nem todos gostavam de apanhar pancada”

Se pararmos para analisar, essas atitudes que os escravos tinham, era uma maneira de conseguir sua liberdade. Pois a vida que eles tinham, eram desumana e por isso, muitos se aventuravam nessa tentativa de fuga. Porém Machado de Assis deixa claro que “Escravo que fugia assim, onde quer que andasse, mostrava um reincidente, e com pouco era pegado. (pág. 1)”.

Então no conto *Pai Contra Mãe*, temos de Candido Neves, o caçador de escravos fugitivos, que tem a função descrita como:

“Ora, pegar escravos fugidios era um ofício do tempo. Não seria nobre, mas por ser instrumento da força com que se mantém a lei e a propriedade, trazia esta outra nobreza implícita das ações reivindicadoras. Ninguém se metia em tal ofício por desfastio ou estudo; a pobreza, a necessidade de uma achega, a inaptidão para outros trabalhos, o acaso, e alguma vez o gosto de servir também, ainda que por outra via, davam o impulso ao homem que se sentia bastante rijo para pôr ordem à desordem.

Deixando claro que tal trabalho era uma das poucas opções para alguns homens, no qual temos situações distintas, uns faziam por real necessidade e outros também pelo mesmo motivo, mas havia aqueles que se sentiam superiores aos quais caçava, sentiam um poder no ato da procura, tendo aquele gosto de vitória quando conseguia.

Descrevendo no conto como Candido fazia em seu ofício: “Não o apanhava logo, espreitava lugar azado, e de um salto tinha a gratificação nas mãos. Nem sempre saía sem sangue, as unhas e os dentes do outro trabalhavam, mas geralmente ele os venciam sem o menor arranhão (pag 5)”

O dever de um caçador de escravos era achar tanto homens, como mulheres. Enquanto caminha Neves: “chegou ao fim do beco e, indo a dobrar à direita, na direção do Largo da Ajuda, viu do lado oposto um vulto de mulher; era a mulata fugida (pag 10).”

Que assim que se deu conta do que estava acontecendo, a mulher chamada Arminda, quis fugir, mas não adiantou já que as mãos do caçador já atava-lhe os pulsos. Ela quis gritar, mas sabia que ninguém viria socorrê-la, por isso sua próxima ação foi implorar: “--Estou grávida, meu senhor! exclamou. Se Vossa Senhoria tem algum filho, peço-lhe por amor dele que me solte; eu serei tua escrava, vou servi-lo pelo tempo que quiser. Me solte, meu senhor moço! (pág 10)”

Mas as suplicas da mulher não surtiram efeito algum, nem mesmo quando ela revela que esta grávida. Enquanto era arrastada de volta a casa do seu senhor, tentava inutilmente se liberar, sem sucesso. Quando chegou a seu destino, Arminda cai no corredor, enquanto seu dono paga cem mil reis a Cândido. O homem ordena que ela entre, mas algo acontece: “No chão, onde jazia levada do medo e da dor, e após algum tempo de luta a escrava abortou (pág 11)”.

O caçador de escravos assiste a toda cena, mas sem pensar duas vezes, sai de lá sem cerimônias, deixando claro que não sentia nenhum remorso pelo acontecido e para terminar o conto, diz as seguintes palavras: “--Nem todas as crianças vingam”

<https://www.pragmatismopolitico.com.br/2013/05/machado-de-assis-abolicao-escravidao.html>

ESCRAVIDÃO NOS CONTOS “O CASO DA VARA” E “PAI CONTRA MÃE”

Com a publicação deste conto, “O caso da vara”, de Machado de Assis, incluído no livro “Páginas Recolhidas”, de 1899, encerramos nossa homenagem ao 13 de Maio.

<https://horadopovo.org.br/de-machado-de-assis-um-conto-sobre-a-escravidao/>

Mariana

http://www.cchla.ufpb.br/ppgl/wp-content/uploads/2012/11/images_joaoIrineu.pdf

“Mariana” (1871), “O caso da vara” (1899) e “Pai contra mãe” (1906).

<http://machadodeassis.ufsc.br/obras/contos/avulsos/CONTO,%20Mariana,%201871.htm>

<http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/bv000219.pdf>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

REIANNI, O. Escravidão e Racismo. São Paulo: Editora Hucitec, 1978.

ASSIS, Machado de. Pai contra mãe. In: ASSIS, Machado de *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997, v. 2

ANEXO O – ANOTAÇÃO DE CADERNO I

Resenha

• Aspectos Retóricos

1º Contextualizações

2º Resumo - como se estrutura o livro

3º Análise articulada com suas próprias opiniões. Análise e diálogo

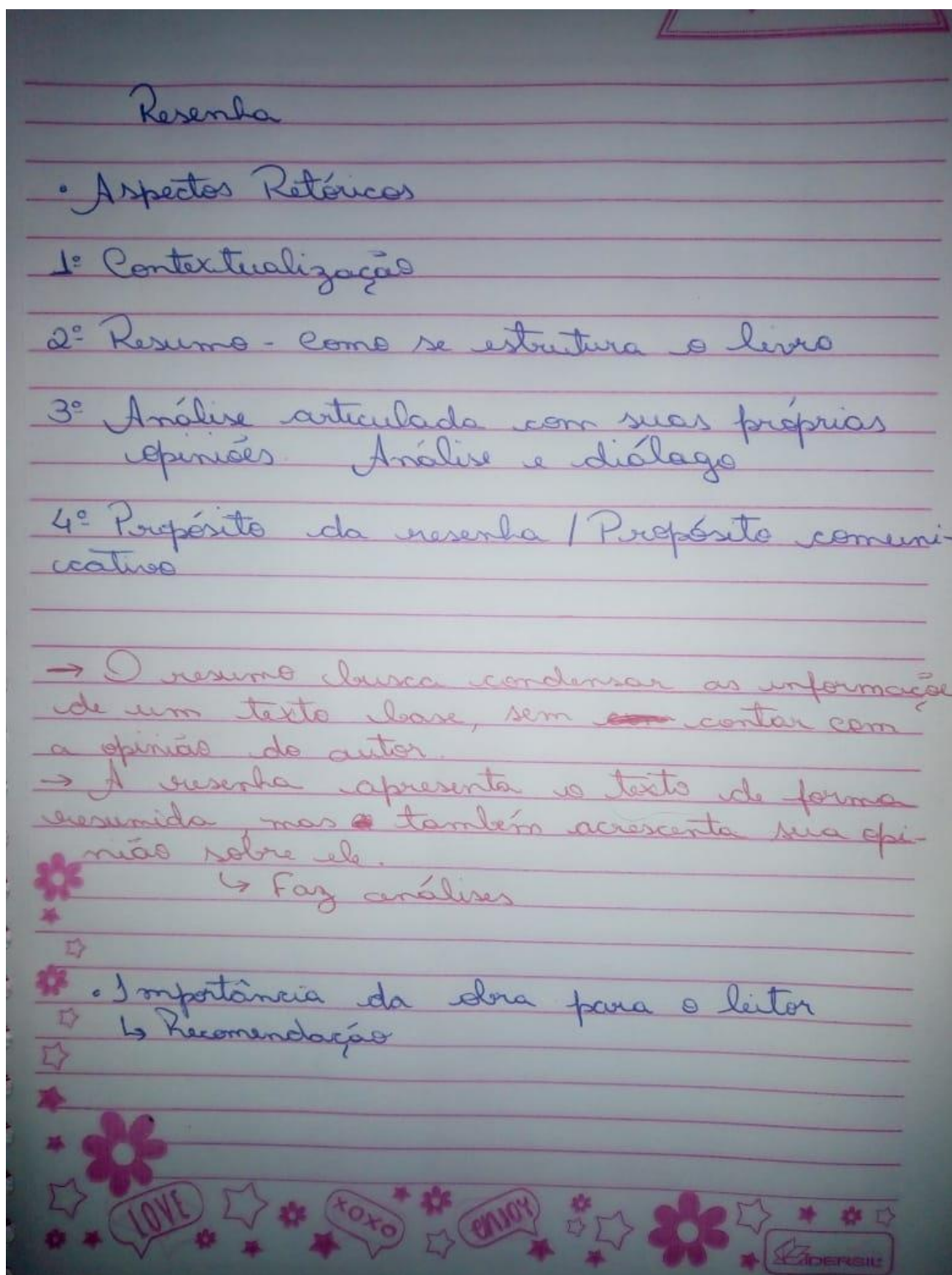
4º Propósito da resenha / Propósito comunicativo

→ O resumo busca condensar as informações de um texto base, sem ~~contar~~ contar com a opinião do autor.

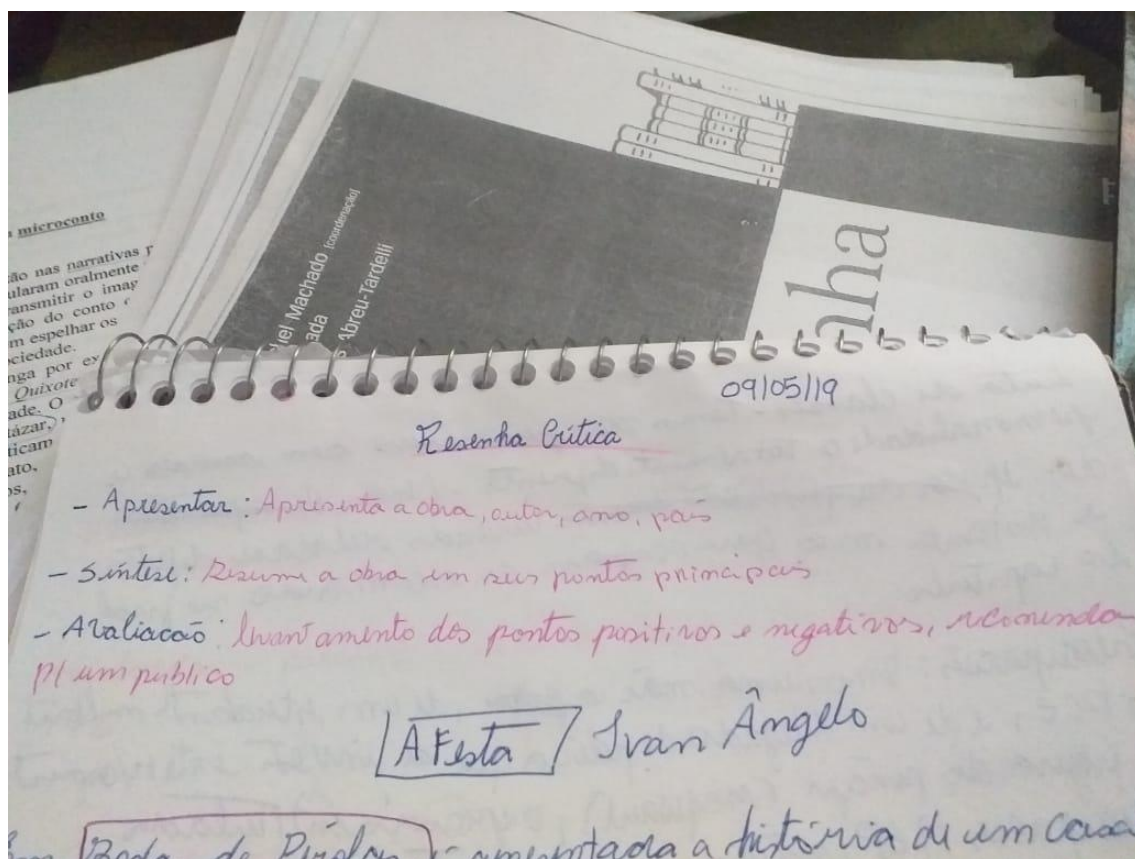
→ A resenha apresenta o texto de forma resumida mas ~~o~~ também acrescenta sua opinião sobre ele.

↳ Faz análises

• Importância da obra para o leitor
↳ Recomendação



ANEXO P – ANOTAÇÃO DE CADERNO II



ANEXO Q – ROTEIRO PARA PRODUÇÃO DE REDAÇÃO

Roteiro para elaboração da resenha

Título do livro:

Autor:

Ilustrador:

Adaptador/tradutor/organizador:

Editora:

Ano de publicação:

Categoria

- ☐ Poema;
- ☐ Conto, Crônica, Novela, Teatro, Texto da Tradição Popular;
- ☐ Romance;
- ☐ Memória, Diário, Biografia, Relatos de Experiências;
- ☐ Obras Clássicas da Literatura Universal;
- ☐ Livros de Imagens e Livros de Histórias em Quadrinhos

1 PROJETO GRÁFICO-EDITORIAL

Observe os seguintes elementos: o tamanho das fontes, a qualidade do papel, título e capa e paratextos (prefácio, apresentação, orelha, quarta capa, dados biográficos autores...)

2 TEXTO

Comente sobre os elementos da narrativa (personagens, narrador, tempo, espaço, enredo); ou da produção poética (ritmo, melodia, imagens...); ou da produção teatral (personagens, trama, rubricas)

3 INTERAÇÃO COM O LEITOR

Comente sobre o tema e a linguagem. Para quais leitores o livro seria mais adequado (pré-leitor, leitor iniciante, leitor em processo, leitor fluente, leitor crítico)? O tema amplia as referências estéticas e culturais do leitor pretendido?

4 ILUSTRAÇÕES

Comente as ilustrações a partir da relação texto e imagem (cores, traços, tamanho, ideologia...)

5 Comentário crítico

Escreva um comentário crítico sobre a obra, tomando como base um dos textos discutidos em sala de aula. A escolha do texto vai depender do livro a ser resenhando.

APÊNDICES

Informe o período no qual você se encontra matriculado. (Caso, você seja recém-egresso, * * considere o último período, 10*)

- ☐ 1º Período
- ☐ 2º Período
- ☐ 3º Período
- ☐ 4º Período
- ☐ 5º Período
- ☐ 6º Período
- ☐ 7º Período
- ☐ 8º Período
- ☐ 9º Período
- ☐ 10º Período



Informe o turno em que você está matriculado. *

- ☐ Diurno
- ☐ Vespertino
- ☐ Noturno



Você participa, na condição de bolsista ou voluntário, de algum projeto do seu curso? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se você respondeu sim, para a questão anterior, informe a natureza do projeto.

- ☐ PIBIC
- ☐ MONITORIA DE COMPONENTE CURRICULAR
- ☐ PIBID
- ☐ PROBEX
- ☐ PROLICEN
- ☐ OUTROS
- ☐ Outros...



Se você respondeu OUTROS, para a questão anterior, informe qual.

Texto de resposta curta

Seção 3 de 7

Percepção sobre a caracterização linguístico-discursiva de textos acadêmico-científicos

Descrição (opcional)

Com base em sua experiência como acadêmico (estudante de graduação) e produtor de textos, comente sobre a sua escrita, quando solicitado a produzir textos para fins avaliativos e/ou divulgação científica (por exemplo, sobre norma padrão? discurso científico? léxico verbal e posicionamento do autor? formas de articulação entre o discurso de outrem e o seu? citações? entre outros) *

Texto de resposta longa



Quando você é solicitado a produzir um texto escrito em um componente curricular (disciplina) do seu curso, qual é a sua preocupação inicial com relação aos itens a seguir (atribua de 1 a 5, considerando 1 como menos importante e 5 como mais importante).

Descrição (opcional)

NORMA PADRÃO? *

- ☐ 1 - MENOS IMPORTANTE
- ☐ 2 - POUCO IMPORTANTE
- ☐ 3 - RAZOAVELMENTE IMPORTANTE
- ☐ 4 - IMPORTANTE
- ☐ 5 - MUITO IMPORTANTE

NORMA TÉCNICA (ABNT) *

- ☐ 1 - MENOS IMPORTANTE
- ☐ 2 - POUCO IMPORTANTE
- ☐ 3 - RAZOAVELMENTE IMPORTANTE
- ☐ 4 - IMPORTANTE
- ☐ 5 - MUITO IMPORTANTE

CARACTERIZAÇÃO/ELEMENTOS COMPOSICIONAIS DO GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO *

- ☐ 1 - MENOS IMPORTANTE
- ☐ 2 - POUCO IMPORTANTE
- ☐ 3 - RAZOAVELMENTE IMPORTANTE
- ☐ 4 - IMPORTANTE
- ☐ 5 - MUITO IMPORTANTE

CRITÉRIOS EXPOSTOS pelo professor formador no encaminhamento de atividades *

☐ 1 - MENOS IMPORTANTE
☐ 2 - POUCO IMPORTANTE
☐ 3 - RAZOAVELMENTE IMPORTANTE
☐ 4 - IMPORTANTE
☐ 5 - MUITO IMPORTANTE

Seção 4 de 7

Percepção acerca da abordagem de ensino da escrita em contexto formal

Descrição (opcional)

Com relação às orientações/encaminhamento da produção textual, qual(is) elemento(s) é (são) exposto(s) pelo professor formador para o planejamento da escrita acadêmico-científica? (o professor formador oferece modelo de gênero? Como é trabalhado? Aponte!) *

Texto de resposta longa

Com relação às avaliações de produções textuais pelo professor formador, o que, com frequência, é sinalizado no feedback? (por exemplo, aspectos formais - estrutura do gênero -, conteúdo temático ou de uso de norma culta?) *

Texto de resposta longa

Para estudar/praticar a escrita manifesta no curso de sua atuação, como você avalia o material científico listado a seguir (atribua de 1 a 5, considerando 1 como menos importante e 5 como mais importante)? Caso desconheça as obras dadas como exemplo ou não tenha se utilizado de nenhum material escrito sobre a redação de textos acadêmicos, marque a opção "menos importante".

Descrição (opcional)

MANUAL DA ÁREA DE LETRAS/LINGUÍSTICA (Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos, 2004; Produção Textual na Universidade, 2010, só para exemplificar)

- ☐ 1 - MENOS IMPORTANTE
- ☐ 2 - POUCO IMPORTANTE
- ☐ 3 - RAZOAVELMENTE IMPORTANTE
- ☐ 4 - IMPORTANTE
- ☐ 5 - MUITO IMPORTANTE

MANUAL DE METODOLOGIA CIENTÍFICA (Metodologia do Trabalho Científico, 1996; Fundamentos de Metodologia, 1985; Como elaborar Projeto de Pesquisa, 1987)

- ☐ 1 - MENOS IMPORTANTE
- ☐ 2 - POUCO IMPORTANTE
- ☐ 3 - RAZOAVELMENTE IMPORTANTE
- ☐ 4 - IMPORTANTE
- ☐ 5 - MUITO IMPORTANTE

EXEMPLARES DE TEXTOS DO DOMÍNIO CIENTÍFICO (artigos de períodos, teses e dissertações de bibliotecas eletrônicas)

- ☐ 1 - MENOS IMPORTANTE
- ☐ 2 - POUCO IMPORTANTE
- ☐ 3 - RAZOAVELMENTE IMPORTANTE
- ☐ 4 - IMPORTANTE
- ☐ 5 - MUITO IMPORTANTE

MANUAL DA ABNT (NBR 6023; NBR 1025; NBR 6028; NBR 6027; NBR 14724, por exemplo) *

- ☐ 1 - MENOS IMPORTANTE
- ☐ 2 - POUCO IMPORTANTE
- ☐ 3 - RAZOAVELMENTE IMPORTANTE
- ☐ 4 - IMPORTANTE
- ☐ 5 - MUITO IMPORTANTE



CURSO DE EXTENSÃO/DE CURTA DURAÇÃO; MINICURSOS *

- ☐ 1 - MENOS IMPORTANTE
- ☐ 2 - POUCO IMPORTANTE
- ☐ 3 - RAZOAVELMENTE IMPORTANTE
- ☐ 4 - IMPORTANTE
- ☐ 5 - MUITO IMPORTANTE



Seção 5 de 7

Seu perfil acadêmico-científico II



Descrição (opcional)

Com relação à prática de escrita em contexto formal e informal comum à academia, como você se avalia, considerando as características listadas a seguir

Descrição (opcional)

REVISOR do seu próprio texto *

- ☐ MUITO BOM
- ☐ BOM
- ☐ REGULAR
- ☐ FRACO
- ☐ PÉSSIMO



...

PESQUISADOR (ao elaborar pesquisas, seja para projeto de iniciação científica, seja para artigos em disciplinas)

☐ MUITO BOM

☐ BOM

☐ REGULAR

☐ FRACO

☐ PÉSSIMO

+

📄

Tt

🖼️

▶️

☰

...

ESCRITOR/PRODUTOR DE TEXTOS

☐ MUITO BOM

☐ BOM

☐ REGULAR

☐ FRACO

☐ PÉSSIMO

+

📄

Tt

🖼️

▶️

☰

Título

Descrição (opcional)

Seção 6 de 7

Percepção da competência escritora

^

⋮

Para responder a última questão, considere o tempo de sua formação profissional-científica, a sua experiência com as práticas letradas do curso, entre outros (se achar pertinente, ilustre o seu posicionamento com casos curiosos por você os quais a escrita foi central)

...

De modo sucinto, como você avalia a sua competência escritora de acordo com as exigência do domínio acadêmico-científico?

Texto de resposta longa

+

📄

Tt

🖼️

▶️

☰

Após a seção 6 Continuar para a próxima seção

Seção 7 de 7

Gostaria da sua contribuição igualmente na fase II desta investigação! Se positivo, informe o seu número de telefone no item a seguir

Descrição (opcional)

Qual é o seu número de telefone (whatsapp)

Texto de resposta curta

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGÜÍSTICA E PRÁTICAS SOCIAIS
LINHA DE PESQUISA: LINGÜÍSTICA APLICADA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa a ser realizada na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sobre formas e funções reveladas por estudantes de letras em eventos de ensino de escrita durante a graduação. Esta será desenvolvida por HERMANO AROLDO GOIS OLIVEIRA, aluno do Programa de Pós-Graduação em Linguística, sob orientação da professora Dr^a. Regina Celi Mendes Pereira da Silva, no período de 2018.1.

Este trabalho almeja contribuir para um melhor entendimento da correlação do ensino e aprendizagem das práticas de escrita no ensino superior, mas especificamente nas Licenciaturas, que por sua vez, reflete na prática de futuros professores no que compete ao ensino/aprendizagem desta forma de interação, bem como para formação docente e para a base curricular dos cursos de Letras.

Lembramos que sua colaboração neste estudo será de fundamental importância para nós. No entanto, você não é obrigado(a) a fornecer informações e colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador. Assim, se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Quanto aos possíveis riscos de constrangimento, uma vez que como instrumentos de coleta dos dados, teremos, em um primeiro momento, questionários como forma de caracterizar o perfil socioeconômico dos entrevistados; e em um segundo momento, gravação em áudio para a sessão reflexiva, a fim de oportunizar um ambiente colaboração e negociação aos entrevistados, salientamos que, em hipótese alguma, serão divulgados os segmentos de áudio que possam revelar a sua identidade. Além disso, informamos que os dados serão posteriormente transcritos e depois categorizados, mas sempre preservando a sua imagem.

Dito isto, esclarecemos o que será exigido com vistas à realização desta pesquisa: a) aplicação de questionário online e b) sessão reflexiva.

Solicito sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Linguística Aplicada, Formação de Professores e Ensino-Aprendizagem de Escrita, bem como a publicação destes em revistas científicas (caso haja oportunidade).

Comprometo-me que sua identificação, por questões éticas e de validação científica, não será em nenhum momento revelada, sendo substituída por siglas ou nomes fictícios. Quaisquer esclarecimentos, favor entrar em contato com o pesquisador HERMANO AROLDO GOIS OLIVEIRA a partir do endereço Cidade Universitária – Campus I, João Pessoa/PB, CEP: 58051-970,

por telefone celular (83) 98869-9588 ou ainda por e-mail para hermanoliveira.lettras@hotmail.com ou para oliveirahermano.lettras@gmail.com. Ou ainda entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba, situado na Cidade Universitária – Campus I, João Pessoa/PB, CEP: 58051-970.

AUTORIZAÇÃO

Diante _____ do _____ exposto, eu, _____, aluno(a) do curso _____, da Instituição de Ensino Superior _____, residindo no endereço _____, portador da célula de identidade _____ e inscrito no CPF _____, nascido(a) em ____/____/____, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento e terei acesso ao resultado da pesquisa na plataforma do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Participante da pesquisa – Graduando(a)

Atenciosamente,

HERMANO AROLDO GOIS OLIVEIRA – Pesquisador Responsável

João Pessoa-PB, ____ de _____ de ____.

APÊNDICE C – QUESTÕES NORTEADORAS DA SESSÃO REFLEXIVA

Questões para entrevista

➤ **Nível representações do texto na academia**

1. Quais são as exigências para escrever de modo proficiente na universidade?
2. Quais práticas de escrita são utilizadas na universidade? Cite as mais corriqueiras.
3. Em qual(is) disciplina(s) aprende-se a escrever de acordo **com o modelo de escrita acadêmica legitimado** na Universidade? Ou como e onde se aprende esse modelo?
4. Que prática de professores, no curso de letras, possibilita a escrever **o modelo acadêmico legitimado** na Universidade?

➤ **Nível linguístico-enunciativo**

5. Que estratégias são utilizadas para **monitorar a escrita e a revisão do texto**?
6. A respeito da autoria, prática esperada no ensino superior, quais estratégias são utilizadas para citar o discurso do outro, a voz alheia? “não copie, cite!”