



A escrita e o escritor: entre o real e o representado em produções textuais de curso de formação docente

Hermano Aroldo Gois Oliveira¹
Regina Celi Mendes Pereira da Silva²

RESUMO:

Este trabalho investiga a dimensão discursiva que revela ações reconhecidas, reiteradas ou adquiridas por estudantes para mobilizar saberes sobre a escrita de textos especializados em curso de formação docente. O *corpus* constitui-se de registros de transcrição de sessão reflexiva e de trechos de resenhas acadêmicas, produzidas para atender a finalidades pedagógicas e avaliativas. A investigação baseia-se em uma abordagem qualitativa (BORTONI-RICARDO, 2008), com procedimentos da pesquisa exploratória-experiencial (GIL, 1994; MICCOLI, 2014). Os dados apontam para a importância de repensar o funcionamento da escrita acadêmica, que implica a representação de uma identidade languageira com a qual permita ao produtor agir com, sobre e por meio do sistema da língua.

PALAVRA-CHAVE:

Escrita acadêmica;
Licenciatura em Letras;
Linguística Aplicada;
Representações.

¹ Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba; Professor substituto do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba; Integra os grupos de pesquisas Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT/UFPB/CNPq) e Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA/UNESCO/UFPB). E-mail: oliveirahermano.lettras@gmail.com ORCID: 0000-0001-7872-148X.

² Doutora Letras pela Universidade Federal de Pernambuco; Professora Titular do Departamento de Língua e Linguística (DLPL), do Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING) e do Mestrado Profissional Linguística e Ensino (MPLE) da Universidade Federal da Paraíba; É líder do grupo Ateliê de Textos Acadêmicos ATA/CNPq/UFPB e uma das líderes do grupo de pesquisa GELIT/CNPq/UFPB (Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho), integrante do GT de Gêneros textuais/discursivos e membro do grupo ALTER-PUC/SP; Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 1 D. E-mail: reginacmps@gmail.com ORCID: 0000-0002-5538-035X.

1 Introdução

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, 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 (HYLAND, 2000).

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”, o que dialoga com a abordagem de Hyland (2000), ao afirmar 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.

Em curso de formação docente, por exemplo, convém destacar as pesquisas de Menegassi (2003) e Ferreira e Lousada (2016), voltadas às caracterizações da escrita especializada nos cursos de Letras. No primeiro estudo, o ensino da escrita no curso de Letras, em particular nas disciplinas Língua Portuguesa, Linguística e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, para o pesquisador, “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” (MENEASSI, 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.

Os dados de pesquisa de Ferreira e Lousada (2016) 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.

Nesse viés, as reflexões desenvolvidas, suscitou-nos o interesse em investigar,

no quadro da atividade social, fundamentada no aporte teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante, ISD), a dimensão discursiva que revela ações reconhecidas, reiteradas ou adquiridas por agentes produtores para mobilizar saberes sobre a escrita de textos especializados no curso de Letras/Português de uma Instituição Federal, a partir da experiência com o gênero resenha acadêmica, situando o pensamento de alguns estudiosos em torno da questão *Que relação de interdependência é percebida entre o representado e o real sobre a escrita acadêmica investigada?* A resposta a esse problema envolve a compreensão de que a escrita funciona como ferramenta que permite formular representações mediadas pela linguagem na condição de dispositivo revelador dos conhecimentos e atitudes (OLIVEIRA, 2016), além de que ao focar no agente-produtor, com a análise do seu desenvolvimento em distintas práticas de linguagem no âmbito acadêmico, em contato com o artefato linguístico, é que este agente (re)constrói a forma de compreender a escrita e gerenciá-la em virtude de sua subjetividade, bem como dos parâmetros físicos e sociosubjetivos 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 (OLIVEIRA, 2021).

2 A linguagem e o desenvolvimento humano

Ao considerarmos que as representações sociais são mediadas pela linguagem, como também que são formuladas a partir do caráter dinâmico em que se opera uma sociedade vigente, recorreremos à proposta do ISD, cuja tese central atesta que a linguagem faz-se presente no interior do desenvolvimento humano. Desse modo, assumimos esse interesse dado o estatuto com o qual se valida a teoria, a saber: como “ciência do humano” (BRONCKART, 2006, p. 10), isto oportuniza uma análise significativa das condições humanas que permitem a constituição das representações. Assim, sob um caráter interdisciplinar, o ISD recorre a várias correntes das Ciências Humanas e Sociais, dentre elas, destacam-se a Filosofia, a Antropologia, a Sociologia, a Psicologia Social e a Linguística por defender 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).

Além disso, tal como sustenta a corrente teórica, a linguagem não é vista apenas como um meio de expressão de processos de ordem psicológica, mas sim,

como instrumento fundador e organizador desses processos em suas dimensões humanas. O que significa que não apenas a linguagem, mas as condutas ativas (ou como convém chamar, o agir) e o pensamento consciente são tomados como unidades de análise.

Nessa corrente, a linguagem só existe nas línguas naturais as quais, por sua vez, só existem nas chamadas práticas verbais, nesse agir dirigido, configurado pelo discurso. E ao ser vista como processo ativo e criativo, a linguagem se reproduz a si mesma. Sob essa ótica, a linguagem desenvolve-se em duas teses, as quais fundamentam o 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).

Ao adotarmos o ISD como pressuposto teórico, reforçamos a concepção de texto como uma unidade de produção de linguagem situada com a finalidade de produzir um efeito de sentido sobre o destinatário (BRONCKART, 2012). Essa acepção aplica-se a qualquer produção, seja oral seja escrita, (comentários, entrevistas, seminários, artigo de jornal, romance, só para ilustrar) dotada de características situadas. Sobre isso, Bronckart (2012) esclarece que todo texto guarda uma relação de interdependência com as propriedades referentes ao contexto ao qual está vinculado. Assim, como aponta o teórico, ao produzir um texto, o agente deve estar inserido em uma situação de ação de linguagem, que está vinculada às representações construídas socialmente.

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.

Nesse sentido, há a admissão de três conjuntos dessas representações, quais são: i) representações referentes ao quadro material ou físico da ação; ii) representações referentes ao quadro sociosubjetivo da ação verbal; e por fim, iii) representações referentes à situação e também aos conhecimentos disponíveis no agente. Assim, o fator material ou físico está relacionado à identificação do emissor,

de eventuais coemissores e do espaço/tempo da produção. O fator socio subjetivo está relacionado ao tipo de interação social em jogo, ao papel social que dela decorre para o emissor ou daquele que enuncia, ao papel social que dela decorre para os receptores ou destinatários, e, por fim, às relações de objetivo que se estabelecem entre esse quadro de interação. O fator referente às capacidades de linguagem do agente remete às macroestruturas semânticas construídas e disponíveis na memória.

Além do exposto, Bronckart (2006) sublinha, quanto à responsabilização do agente, a mobilização do conhecimento referente a como o arquiteyto é construído, possivelmente, a partir do momento em que o indivíduo insere-se socialmente em um lugar determinado. Nesse ínterim, caberá a este indivíduo, por um lado, selecionar o gênero compartilhado na situação de ação em que está envolvido; e, por outro lado, harmonizar o gênero selecionado em função das especificidades dessa mesma situação. Nessa perspectiva, Bulea (2010) esclarece que os gêneros são organizados em um ‘repertório de modelos’, qualificado de arquiteyto (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; 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).

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 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 desse 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.

3 Procedimentos metodológicos

Este estudo trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, por um lado, porque, como assegura Bortoni-Ricardo (2008), essa pesquisa não busca relações entre fenômenos nem cria leis universais, mas sim procura entender e também interpretar fenômenos e processos socialmente situados em um dado contexto. E por outro, porque o pesquisador, nessa perspectiva, integra parte do processo de conhecimento e, a partir disso, interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes significado (MOITA LOPES, 2006).

Além disso, inserida na pesquisa qualitativa encontram-se as pesquisas do tipo exploratória-experiencial. Optamos pelo método exploratório porque, de acordo com as considerações de Gil (1994), esse tipo de pesquisa tem por finalidade primordial desenvolver, esclarecer ou até mesmo modificar conceitos outrora já formulados, com vistas à caracterização de problemas mais precisos. Optamos, também, por procedimentos do método experiencial, porque, ao privilegiar a voz dos sujeitos colaboradores, vistos como testemunhas legítimas de eventos e processos de ensino/aprendizagem (MICCOLI, 2014), consideramos que essa orientação se justifica por subscrever a um paradigma de pesquisa qualitativa no qual a teoria emerge da observação, de que os dados devem ser autênticos, pois ao dar voz àquele que vivencia o processo, tem-se uma visão muito diferente, isto é, a visão sistêmica é ampliada quando aquele que vivencia é quem conta a história (MICCOLI, 2006).

Desse modo, é por meio da abordagem da pesquisa experiencial, que os sujeitos passam a ser responsáveis pelo processo experienciado, ao se tornarem agentes da reflexão (ARAGÃO, 2014). Assim, interessados nos benefícios desse método, recorreremos à técnica da sessão reflexiva, visto que 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, neste caso, sujeito de curso de formação docente.

No que concerne à geração de dados³, o *corpus* opera-se a partir do registro de transcrição de sessão reflexiva e de trechos da produção textual de resenhas acadêmicas, produzidas para cumprir os requisitos de componentes curriculares distintos – uma para o componente Literatura Infantojuvenil, na área de Literatura; outra para o componente Leitura e Produção de Texto II, na área de Linguística, atendendo a finalidade avaliativa e pedagógica. Os 2 (dois) agentes-produtores terão a identificação, por questões éticas e de validação científica, não podendo ser revelada, substituída por nomes fictícios, a saber: Edu e Gal – mediante a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa da universidade investigada⁴ (Resolução CNS 466/2012) e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por parte dos sujeitos sociais envolvidos na investigação..

³ Parte de um conjunto maior de dados de pesquisa de doutorado intitulada 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 (OLIVEIRA, 2021), empreendida no âmbito das pesquisas do Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING), da Universidade Federal da Paraíba, na área de Linguística Aplicada, vinculada aos Grupos de pesquisas Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT/UFPB/CNPq) e Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA/UNESCO/UFPB) cadastrados no CNPq.

⁴ 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.

4 Análise: Texto como prática verbal e unidade de produção de linguagem

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). 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 de sessão reflexiva realizada para este estudo. 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). 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 trechos das produções textuais escritas, 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 desta pesquisa, situamos o contexto de produção das resenhas, produzidas por Gal e Edu, estudantes do curso de Letras/Português, em função de suas propriedades particulares. Nesse sentido, destacamos que, de acordo com os registros de transcrição das sessões, os textos pertencentes ao gênero mencionado 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.

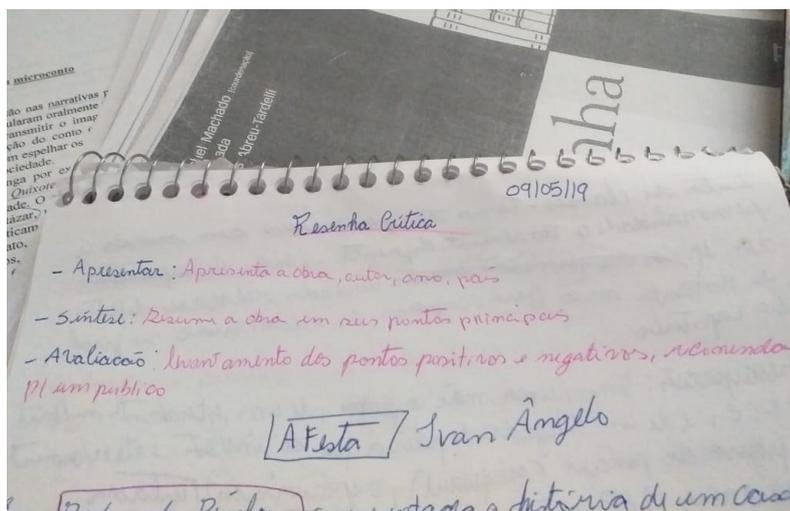
4.1 O real das produções textuais em curso de formação docente

Em se tratando da produção da resenha na área da Linguística, ocasionalmente foi desenvolvida a partir de condições de produção específicas e situadas: no componente curricular Leitura e Produção de Texto II (LPTII), ao longo de alguns encontros, sob a supervisão do 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.

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. Assim, inicialmente, Gal, autora da resenha em Linguística, teve 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, o acesso a textos na área da Linguística Aplicada, que também abordavam a sua estrutura, a exemplo as obras *Resenha*, de Machado *et al.* (2004), *Produção textual na universidade*, de Motta-Roth e Hedges (2010) e o texto *A didatização da resenha acadêmica em contexto universitário*, de Basílio e Pereira (2014). Como tal atividade buscou atender a finalidades avaliativas e pedagógicas do componente, o **lugar social** remetia ao contexto universitário da cultura disciplinar, promovendo debates e esclarecimentos, anotações em caderno, que poderiam auxiliar no planejamento da escrita, a exemplo dos registros feitos por Gal, à época da atividade, acerca do texto argumentativo em questão, conforme fig. 01, a seguir:

Figura 01. Anotação de caderno de Gal, Sessão reflexiva, 2021.



Fonte: OLIVEIRA (2021)

Essa evidência encaminha-nos para a caracterização dos **papéis sociais** assumidos pelos atores da interação: o professor-formador; e os agentes acadêmicos do curso de Letras, que buscavam registrar informações úteis durante os encontros de modo que refletissem a compreensão realizada. Prova disso são as anotações em blocos apresentadas por Gal, em sessão reflexiva, cujas informações sintetizam diferentes formas de planificar a linguagem no interior do texto, gerenciadas por caracterizações de habilidades a partir de operações particulares, sob tópicos destinados a apresentação, síntese e avaliação, seguidos de informações, por exemplo.

Conforme afirmamos, a ementa do componente indicava a produção de textos pertencentes a diversos gêneros de texto, a exemplo, em especial, da resenha acadêmica. Logo, o objetivo voltava-se para o ensino-aprendizagem desse exemplar de texto, bem como o desenvolvimento da capacidade de argumentar. Ilustramos esse percurso com base em relato dos registros de transcrição da sessão reflexiva:

Relato 1⁵:

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 depo:is de bem esmiuçado... de discutido

⁵ Normas de transcrição de sessões reflexivas gravadas em áudio, segundo adaptações de Marcuschi (2001)

partes... os elementos constituintes daquele gênero... que foi resenha acadêmica... e ela pegou VÁRIOS exemplos de-de-esse gênero e trouxe para a sala de aula e só depois disso ela pediu para que a gente produzisse (Sessão reflexiva, Gal, 2021)

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 Gal, a Formação do Professor de português: que língua vamos ensinar?, é de autoria de Guedes (2006). A obra “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). Para a escrita, além da leitura e discussão do conteúdo temático da obra resenhada, de acordo com informações na sessão reflexiva, o professor-formador indicou como atividade extra-classe a busca de informações sobre assunto/tema na *web*, o que permitiu a inserção de outras vozes, a exemplo o texto de Bagno (2015) na resenha de Gal. Em síntese, os dados indicam que a demanda de resenha na área de Linguística ocorreu a partir de intervenção pedagógica e do gênero como objeto de ensino-aprendizagem.

No que concerne à segunda atividade de produção escrita, apesar de também produzida para um componente curricular, atendia às especificidades da área de Literatura, por meio do componente Literatura Infantojuvenil. Tal informação relaciona-se ao **lugar social** dos atores em interação social, isto é, à 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, 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. Entretanto, como a resenha 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 Literatura infantojuvenil foi a obra Tita, a poeta, de Pallottini (1984). E assim o 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 do autor, 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 II, conforme Edu relatou na sessão reflexiva. Isso justifica porque, diferentemente da experiência de escrita da resenhas na área de Linguística, com finalidade pedagógica, nestas distintas condições de produção específicas e situadas, a segunda atividade de produção escrita configura-se como pré-texto para a leitura e discussão de conteúdos temáticos comuns aos componentes: teoria e história da literatura infantojuvenil; perspectivas de abordagens de obras literárias [poesia, prosa, drama] (Literatura InfantoJuvenil). 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, a partir de roteiro disponibilizado pelo professor-formador, a exemplo o apresentado em sessão reflexiva. Tal documento foi postado no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA)⁶ pelo professor-formador com o título Roteiro para elaboração da resenha, 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

⁶ Recurso digital que permite estreitar a relação aluno-comunidade acadêmica.

explicação 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.

4.2 O representado das produções textuais em curso de formação docente

Os conhecimentos e as atitudes reveladas sobre a escrita servem de fomento para a formulação de representação de escrita acadêmica como inserção nas práticas requisitadas no curso e de representação de escrita acadêmica como tarefa que requer habilidades (OLIVEIRA, 2016). A primeira representação caracteriza os saberes construídos dos graduandos sobre esse artefato linguístico, uma vez que é entendido como forma de acesso às práticas requeridas no curso de graduação focalizado. Assim, é possível notar, a partir dos relatos em sessão reflexiva, elementos característicos desse tipo de representação, a saber: presença de três evidências de conhecimentos sobre o objeto, a saber: escrita acadêmica é fundamentada; escrita acadêmica é orientada e escrita acadêmica é normatizada.

O segundo tipo de representação identificado refere-se aos posicionamentos daqueles que se utilizam da escrita para circunscrever na 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. Desse modo, 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 no relato 2, da sessão reflexiva, a seguir, quando Edu descreve práticas de escrita utilizadas na universidade:

Relato 2:

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)

No relato 2, 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.

Outra característica que condiz com formulação de representações acerca da produção textual 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, socializa o praticante 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 (BRONCKART, 2012). Nesse sentido, percebemos no relato, 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 docente, já que há eventos de escrita em que se espera maior autonomia do aprendiz, bem como há eventos em que a atuação do especialista faz-se necessária. Vejamos no relato 3, seguinte, a experiência de Gal, quando questionada, na sessão reflexiva, acerca dos aspectos expostos por um professor-formador para o planejamento da escrita, as orientações/encaminhamento da produção textual:

Relato 3:

O contato com textos, exemplos dos textos em si, ou seja, esse exemplo né permaneço parabenizando essa professora 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)

No relato 3, 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 o professor-formador, 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). Nesse ínterim, 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, no momento da sessão reflexiva, interessados nos aspectos expostos por professor-formador para o planejamento da escrita, as orientações/encaminhamento da produção textual, Gal apresenta o seguinte relato:

Relato 4:

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)

No relato 4, 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). Por esse motivo, salientamos a necessidade de 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, 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.

5 Considerações finais

Ao investigar, no quadro da atividade social, fundamentada no aporte teórico do ISD, a dimensão discursiva que revelam ações reconhecidas, reiteradas ou adquiridas pelo agente-produtor para mobilizar saberes sobre a escrita de textos especializados no curso de Letras/Português, isto é, sobre a caracterização da escritura de textos acadêmicos – a exemplo da resenha acadêmica –, inferimos a importância de o Curso de Letras/Português, apesar de sua realidade da grade curricular abarcar uma notável demanda de componentes de base teórica, aquelas referentes às áreas de Linguística e de Literatura, ou de bases 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 cognitivo-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.

Por fim, no que concerne à situação-problema: *que relação de interdependência é percebida entre o representado e o real sobre a escrita acadêmica investigada?* Os dados 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.

Referências

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.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In. BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011, p. 261-306.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola. 2008.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

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. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: Educ, 1999/2012.

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. As condições de produção dos textos. In: _____. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: Educ, 1999/2012, p. 91-103.

BULEA, E. **Linguagens e efeitos desenvolvimentais a interpretação da atividade**. Campinas: Mercado de letras, 2010, p. 63-75.

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.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

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. p. 315-323.

HYLAND, Ken. **Disciplinary discourses: social interactions in academic writing**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2014 [2000].

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.

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.

MOITA LOPES, L. P. (org). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

OLIVEIRA, H. A. G. **O graduando de Letras e a escrita: entre representações e vozes como espaço de ação discursiva.** 2016. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande. 2016.

OLIVEIRA, H. A. G. **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.** 2021. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

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.



Writing and the writer: between the real and the formation of course textual productions

ABSTRACT:

This research investigates a discursive dimension that reveals actions recognized, reiterated or acquired by students to mobilize knowledge about the writing of specialized texts in teacher training courses. The corpus of resource-reflective interviews records and reference excerpts to meet pedagogical and evaluative purposes. The investigation is based on a qualitative approach (BORTONI-RICARDO, 2008), with exploratory-experiential research procedures (GIL, 1994; MICCOLI, 2014). The data refer to a compensatory or functioning importance of writing, or which implies the representation of a language identity with which it allows the producer to act with, on and through the language system.

KEYWORDS:

academic writing;
graduation in Letras;
Applied Linguistics;
Representations.