

O GERENCIAMENTO DA ESCRITA DE TEXTOS ACADÊMICOS À LUZ DOS ESTUDOS INTERACIONISTA-SOCIODISCURSIVOS DA LINGUAGEM

THE MANAGEMENT OF ACADEMIC TEXT WRITING IN THE LIGHT OF INTERACTIONIST-SOCIODISCURSIVE LANGUAGE STUDIES

LA GESTIÓN DE LA ESCRITURA DE TEXTOS ACADÉMICOS A LA LUZ DE LOS ESTUDIOS DEL LENGUAJE INTERACCIONISTA-SOCIODISCURSIVO

 Hermano Aroldo Gois Oliveira¹

 Regina Celi Mendes Pereira²

1. Doutor em Linguística e Especialista em Ciências da Linguagem com ênfase no ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba. Mestre em Linguagem e Ensino e Licenciado em Letras/Português pela Universidade Federal de Campina Grande. Integra os grupos de pesquisas Teorias da Linguagem e Ensino (UFCG/CNPq); Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT/UFPB/CNPq) e Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA/UNESCO/UFPB). E-mail: oliveirahermano.letas@gmail.com
2. Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (2005), 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. Graduação. Doutorado. Instituição. E-mail: reginacmps@gmail.com

RESUMO: O objetivo desse artigo é desvelar as representações sobre o gerenciamento da escrita de textos especializados para a Universidade. Para isso, o estudo baseia-se em uma abordagem qualitativa. Nesse sentido, para a geração de dados, a investigação opera a partir da realização de sessão reflexiva. Ancora-se, ainda, em princípios da Linguística Aplicada, mediante fundamentos teóricos interdisciplinares, com destaque para reflexões acerca dos seguintes conceitos: agir linguageiro, arquitetura textual, gênero de texto. 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.

Palavras-chave: Gerenciamento da escrita acadêmica; Linguística Aplicada; Operações de linguagem; Licenciatura.

ABSTRACT: This article aims to offer an insight to reveal the representations about the management of writing specialized texts for the University. For this, the study is based on a qualitative approach. In this sense, for the generation of data, the investigation operates from the realization of a reflective session. It is also anchored in principles of Applied Linguistics, through interdisciplinary theoretical foundations, with emphasis on reflections on the following concepts: acting in language, textual architecture, text genre. The results indicate that the management of text writing implies a metatextual model that operates through the construction, on the one hand, of representations about the sphere of communication in which the agent-producer is, of experiences based on forms of referral. from the text, by a teacher trainer/advisor, of Literate practices, but also from the contact with texts validated in the area of activity; on the other hand, representations about the level of infrastructure.

Keywords: Academic writing management; Applied Linguistics; Language operations; Graduation.

RESUMEN: El propósito de este artículo es revelar las representaciones sobre el gerenciamento de la escritura de textos especializados para la Universidad. Para ello, el estudio se basa en un enfoque cualitativo. En ese sentido, para la generación de datos, la investigación opera a partir de la realización de sesión reflexiva. También se ancla en los principios de la Lingüística Aplicada, a través de fundamentos teóricos interdisciplinarios, con énfasis en reflexiones sobre los siguientes conceptos: actuar lenguajeiro, arquitectura textual, género de texto. Los resultados señalan que el gerenciamento de la escritura de un texto implica un modelo metatextual que opera por intermedio 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.

Palabras clave: Gerenciamento de la escritura académica; Lingüística aplicada; operaciones de lenguaje; Grado.

Recebido em: 10/12/2021

Aprovado em: 29/03/2022



Todo o conteúdo deste periódico está licenciado com uma licença Creative Commons (CC BY-NC-ND 4.0 Internacional), exceto onde está indicado o contrário.

Introdução

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, é no interior do Projeto de Pesquisa Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA), articulado às ações do Programa Nacional de Pós-doutoramento Institucional (PNPD/CAPES/CNPq), empreendido no âmbito das pesquisas do Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na área de Linguística Aplicada, e vinculado ao Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalhos (GELIT/UFPB/CNPq), que se busca oferecer subsídios para o exercício da escrita acadêmica em maior escala, dentre os quais se destacam *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; OLIVEIRA, 2021), desde monografias a aprofundamento de seus temas em Dissertações, Teses, capítulos de livros, livros e artigos em periódico.

Nesse viés, a fim de dar visibilidade aos trabalhos concebidos e gerados a partir do ATA, interessados, neste artigo, desvelar as representações sobre o gerenciamento da escrita de textos especializados, fundamentando-nos no aporte teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), situando o pensamento de alguns teóricos em torno da questão: *qual compreensão é atribuída à escrita de um texto e ao seu gerenciamento por alunos do Curso de Letras/Português?* Entendemos que a resposta a esse problema não pode se reduzir à análise da configuração de um gênero em específico, pois 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.

Nesse sentido, as reflexões desenvolvidas neste artigo foram possíveis a partir do registro de transcrição de sessão reflexiva realizadas com 4 estudantes da Licenciatura em Letras – cuja identificação, por questões éticas e de validação científica, não podendo ser revelada, foi substituída por nomes fictícios – mediante a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa da universidade investigada¹ (Resolução CNS 466/2012) e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por parte dos sujeitos sociais envolvidos na investigação, uma vez que a pesquisa na LA, em seu desenvolvimento no cenário nacional, 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).

¹ 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.

Fundamentos teórico-metodológicos

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).

Desse modo, 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), por exemplos – 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*, o qual pode ser definido a partir da descrição de *parâmetros físicos* e *sociosubjetivos*, em sentido estrito. Ao conjunto de *parâmetros físicos*, destacam-se o emissor, receptor, espaço-tempo do ato de produção e ao conjunto de *parâmetros sociosubjetivos*, 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, posto que 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 linguageira 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, p. 65) esclarece que os gêneros são organizados num “repertório de modelos”, qualificado de *arquitrato* (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, 2011, 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 Schnewly (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; 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 (2008, 2012) 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 na qual 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 discurso, são eles: *o discurso interativo, o discurso teórico, o relato interativo e a narração*.

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, 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 textualização podem ser diferenciados: os mecanismos de 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.

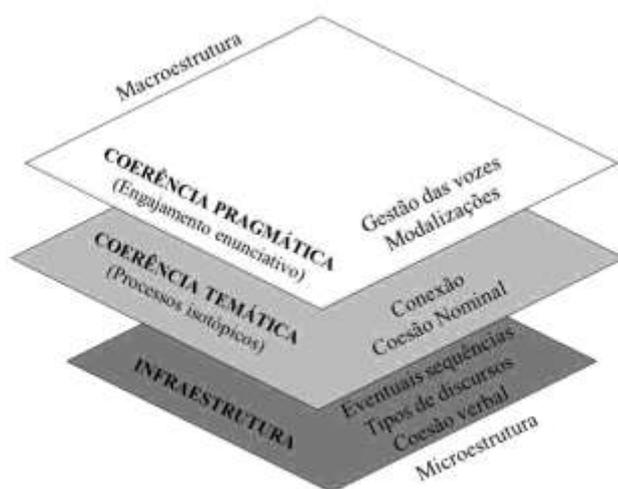
O nível mais superficial é constituído pelos mecanismos de *posicionamento enunciativo* e de *modalização*. Para Bronckart (1999, 2012), esse nível contribui para dar ao texto a coerência pragmática ou interativa que, por sua vez, constitui-se na construção de uma instância geral de gestão do texto –

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 de personagens, a de instâncias sociais, a 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 classificam-se 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, por exemplo). 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:

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. 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 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.

Do gerenciamento à escrita de texto: saberes e métodos

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 transcritos² da sessão reflexiva realizada com quatro agentes, identificados, neste artigo, por Bruno, Edu, Ítalo e Helena a respeito, em algumas situações, de textos produzidos por eles em contextos situados à formação, tais como a escrita de artigo de divulgação científica, de relatório e/ou de *abstract*, por exemplo. 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, por exemplo); 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.

Assim, 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:

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 objetivei 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)

² Normas de transcrição de sessões reflexivas gravadas em áudio, segundo adaptações de Marcuschi (2001)

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 enunciadores 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 enunciator/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.

Nesse cenário, 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 está 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.

Os conhecimentos assegurados sobre o gerenciamento da escrita pelos agentes-produtores são evidenciados por meio da interpretação do agir languageiro, 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, inferimos que tais trechos 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 parágrafo...

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, porque 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.

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). Tal apontamento 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 regulação 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.

Considerações finais

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, posto que, 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 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.

Referências

- 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.
- BAZERMAN, C.. **Retórica da ação letrada**. São Paulo: parábola, 2015.
- 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. 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. 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.

BULEA, E. Atividade linguageira, textualidade e significação. In. _____. **Linguagens e efeitos desenvolvimentais a interpretação da atividade**. Campinas: Mercado de letras, 2010, p. 63-75.

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.

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

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.

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. 348 f. 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, p.113-142.

PEREIRA, R. C. M. (Org). **Ateliê de Gêneros Acadêmicos: didatização e construção de saberes**. João Pessoa: Ideia, 2014.