

# Compreensões sobre a formação para o/do ato de escrever na esfera acadêmica sob a perspectiva histórico-cultural

**Karoliny Correia<sup>1</sup>**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Itajaí, SC, Brasil

**Aline Cassol Daga<sup>2</sup>**

Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, SC, Brasil

**Resumo:** Este artigo discute processos de instrução e desenvolvimento de sujeitos em eventos com a escrita na esfera acadêmica na tentativa de compreender o percurso de formação para o/do ato de escrever. Os dados gerados correspondem à disciplina de Leitura e Produção Textual (LPTA) de uma universidade pública do sul do Brasil, tendo como participantes graduandas em Letras-Português e tutora a distância. Para a análise dos dados, adotou-se epistemologia analítica de base histórico-cultural, que tem como fundamento estudos bakhtinianos e vigotskianos com ênfase na educação em linguagem para a emancipação humana. Os resultados sinalizam para a prevalência de movimentos mais estacionários no que tange à ampliação de repertório cultural dos interactantes em se tratando dos objetos culturais em questão, em especial motivados pela rarefação da ocupação cronotópica dos eventos, o que evidencia que a configuração organizacional de disciplinas de LPTA no ensino superior precisa ser repensada.

**Palavras-chave:** Esfera acadêmica; Formação para o/do ato de escrever; Abordagem histórico-cultural.

**Title:** Understandings about education to the/of the act of writing in the academic sphere under the historical-cultural perspective

**Abstract:** This article discusses instruction and development processes of subjects in events with writing in the academic sphere in an attempt to understand the route of the education to/of the act of writing. The data was generated in the context of a Textual Production course (LPTA) in a public university in the south of Brazil, whose participants were the enrolled undergraduate students of Language – Portuguese program and the course virtual tutor in distance education. For the data analysis, an analytical epistemology with a historical-cultural base, based on Bakhtinian and Vigotskian studies, with an emphasis on language education for human emancipation was adopted. The results signalize the predominance of less progressive movements with respect to the widening of the cultural repertoire of the interactants concerning cultural objects being taught. This is especially motivated by the rarefaction of the chronotope occupation of events, which indicates that

---

<sup>1</sup> Doutora em Linguística, professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Itajaí. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3920-3684>

E-mail: [karol.correiaa@gmail.com](mailto:karol.correiaa@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Linguística, professora da Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4908-2345>

E-mail: [alinecdaga@gmail.com](mailto:alinecdaga@gmail.com)

the organization of the LPTA course in higher education programs needs to be reevaluated.

**Keywords:** Academic sphere; Education to the/of the act of writing; Historical-cultural approach.

## Introdução

Na esfera acadêmica, as vivências com os atos de ler e escrever se delineiam, historicamente, a partir do potencial de ressignificar e ampliar o repertório cultural dos sujeitos. Nesse sentido, considerando que se trata de espaço para estranhar o já sabido, para que se historicizem novos modos de lidar com a realidade natural e social (VYGOTSKI, 2012 [1931]; VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]), cabe à esfera acadêmica facultar aos sujeitos um “[...] contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história” (DUARTE; SAVIANI, 2010, p. 432), especialmente no que se refere à habilitação profissional do acadêmico, fazendo-o por meio da interação com o outro, que se enuncia em textos nos diferentes gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011 [1952-53])<sup>3</sup>.

O cenário atual no que tange aos usos da escrita nessa esfera, no entanto, tem sinalizado dificuldades enfrentadas por muitos dos estudantes quanto aos eventos com a escrita de relativa complexidade, os quais demandam articulação com as vozes pertencentes à cadeia discursiva, especialmente em se tratando do discurso reportado. Essa não familiaridade com a escritura<sup>4</sup> na esfera acadêmica, todavia, pode se manifestar não somente em decorrência das lides com os conceitos científicos em si, que demandam tempo e abstração teórica, mas também devido à falta de compartilhamento de compreensões básicas do objeto cultural em questão, em especial no que tange ao agenciamento dos recursos linguísticos para a materialização desses conhecimentos. Tais questões indiciam o tangenciamento do sujeito que não compartilha representações de mundo ‘consensuadas’ na Academia, levando-o a transitar nessa esfera sem, porém, ter se constituído historicamente nesse grupo cultural.

Assim, para se inserir efetivamente nessa esfera, na qual predominam usos dominantes da escrita, em textos de gêneros do discurso secundários, é preciso imersão efetiva nas diferentes manifestações da cultura escrita, de modo a possibilitar o alargamento de seu repertório no que tange ao ato de escrever. Nesse contexto, a formação de estudantes produtores de textos em gêneros do discurso secundários demanda que os eventos com a escrita tornem-se constitutivos de sua inserção cultural.

---

<sup>3</sup> Optamos por mencionar as fontes bibliográficas fundantes dos conceitos apenas na primeira incidência da expressão no texto, de modo a evitar repetições exaustivas.

<sup>4</sup> Neste artigo, a fim de nos afastarmos de concepções que tomem a modalidade da língua por ela mesma, referenciamos “escritura” como concernente ao binômio *leitura* e *escrita*, reiterando sua correspondência como produto cultural que implica cultura escrita em suas diferentes manifestações.

Nesse sentido, a análise de eventos com a escrita que os acadêmicos vivenciam na esfera acadêmica possibilita a compreensão e conseqüentemente ressignificação da formação para o/do ato de escrever<sup>5</sup> textos em gêneros do discurso, processo tomado como indissociável do ato responsável, que implica o sujeito assumir a responsabilidade e agir no mundo de seu lugar único e insubstituível, dado que não há álibi para o existir humano (BAKHTIN, 2010 [1920-24]). Também, como atividade inerente às relações com o outro, a escritura está atrelada a movimentos relacionados ao estado de intersubjetividade (WERTSCH, 1985), que tem subjacências nos processos de instrução e desenvolvimento de sujeitos no tocante à formação para o/do ato de escrever na esfera acadêmica, visando um percurso cada vez mais próximo da autorregulação da conduta, por parte do interlocutor menos experiente, no tratamento dos objetos culturais em questão nos processos de instrução formal. Autorregular a conduta, assim, em se tratando dos processos concernentes à escritura de textos materializados em gêneros do discurso da esfera acadêmica, significa a consolidação da assinatura do ato (BAKHTIN, 2010 [1920-24]) e da apropriação dos usos da escrita, o que se dá a partir do estreitamento das relações com um interlocutor mais experiente no que se refere ao objeto cultural em foco. Refere-se ao agir volitivo e delinea-se na progressiva consolidação do estado de intersubjetividade (WERTSCH, 1985), indicando uma menor dependência de heterorregulação da conduta por parte do interlocutor mais experiente, ou seja, menor intervenção de outrem no tangente à apropriação cultural em questão.

Tendo em vista tal compreensão, este artigo se vale de uma epistemologia analítica ressignificada por Correia (2017), que tem como ênfase o estudo da educação em linguagem, a fim de problematizar e propor novos olhares sobre a formação para o/do ato de escrever na esfera acadêmica, fazendo-o por meio de uma abordagem que contemple de modo mais efetivo a discussão entre instrução e desenvolvimento (VYGOTSKI, 2012 [1931]) de objetos culturais nas relações intersubjetivas nessa esfera - aqui, entre interlocutor mais experiente e menos experiente nesse entorno. Para tanto, analisamos, sob a perspectiva histórico-cultural que subjaz essas diretrizes, os usos da escrita historicizados em uma disciplina de Leitura e Produção Textual, em um Curso de Letras Português ofertado na modalidade a distância em universidade do sul do Brasil, que têm como interactantes licenciandas e tutora a distância, esta última responsável pelas intervenções na materialidade textual daquelas.

Assim, este artigo está organizado em quatro seções, na primeira, tematizamos o que temos chamado de “ato de escrever” em articulação com especificidades da esfera acadêmica; na segunda, as implicações da intersubjetividade nos processos de instrução e desenvolvimento de sujeitos; na terceira, situamos os procedimentos metodológicos utilizados para a análise dos dados, os quais são discutidos na quarta seção.

---

<sup>5</sup> Aqui estamos concebendo *para o ato de escrever* como a apropriação do gênero em si mesmo, visando a interação na esfera acadêmica; e *do ato de escrever* como projeto de dizer, para o qual os gêneros existem e em favor do qual se põem a serviço.

### **A escritura como ato e os desafios da imersão na cultura escrita na esfera acadêmica**

O ato de escrever na universidade demanda tempo para aprofundamento e imersão do mesmo modo que demanda saber lidar com as múltiplas vozes presentes no discurso (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]; BAKHTIN, 2011 [1929]). Dessa forma, é possível refletir sobre o diálogo que os sujeitos estabelecem com essas diferentes vozes, assumindo posição de interlocutores, numa interação efetiva com os textos dos gêneros do discurso com os quais lidam nessa esfera específica. Esse caráter múltiplo da linguagem torna a comunicação humana algo complexo e fascinante; afinal, somos seres constituídos no encontro possibilitado pelos usos da linguagem. Somos aquilo que cada um é no encontro da outra palavra e da palavra outra (PONZIO, 2010).

Os usos da escrita na universidade estão relacionados, portanto, com as experiências com essa modalidade da língua na historicidade de cada sujeito. E tais experiências nem sempre são convergentes com usos mais amplos da leitura e da escritura que são requeridos na universidade. Assim, muitas vezes, o sujeito que ingressa em um curso universitário se depara com o desafio de compreender a dinâmica das atividades de linguagem nessa esfera, na busca de inserir-se no meio acadêmico.

Além de compreender como os gêneros do discurso que instituem relações intersubjetivas na esfera acadêmica se configuram, para que possa produzir textos nesses gêneros, o sujeito que adentra a universidade precisa aprender a lidar com o discurso de outrem (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]) em suas produções textuais e, em “engenharia reversa”, também na leitura de tais textos nesses mesmos gêneros. E, nesse sentido, é notória a dificuldade dos acadêmicos. De modo geral, resumos, resenhas e artigos acadêmicos produzidos por universitários em processo de formação evidenciam dificuldades de inserção desses sujeitos no simpósio de vozes no que respeita a lidar com as muitas vozes presentes no discurso e suscitam, em boa medida, dificuldades também respectivas à leitura de textos nos gêneros foco de tais resumos, resenhas e afins, senão neles próprios.

A materialização dos atos de dizer na universidade é regulada por determinados modos de fazê-los, os quais, se não forem objeto de apropriação, dificultam a participação dos sujeitos nos eventos com a escrita dessa esfera, tanto quanto dificultam a ampliação do repertório cultural desses interactantes. A partir da ancoragem na filosofia bakhtiniana, entendemos que “Quanto melhor dominarmos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário) [...]” (BAKHTIN, 2011 [1952-53], p. 285). Tais modos de dizer, porém, não são estáticos, mas marcados por relações instáveis, pois nos textos, nos gêneros, desvelam-se posicionamentos e valorações a partir do encontro do eu e do outro. E, na articulação com o ideário vigostkiano, entendemos que não basta essa apropriação –

enfoque discursivo –, importa substancialmente a apropriação do conhecimento – enfoque epistêmico.

Importa, assim, para a imersão nas atividades de escrita nesse entorno, reportar a palavra outra – tanto quanto compreender quando há esse mesmo discurso reportado por ocasião do ato de ler –, que é atividade que faz parte do dia a dia na esfera acadêmica, especialmente porque alguns gêneros do discurso que instituem relações intersubjetivas nessa esfera, como resenha e artigo científico, demandam a presença da palavra de outrem no sentido de legitimar o discurso. Para Faraco (2009, p. 140), “[...] reportar não é fundamentalmente reproduzir, repetir; é principalmente estabelecer uma relação ativa entre o discurso que reporta e o discurso reportado; uma interação dinâmica dessas duas dimensões”.

Nessa interação, é natural que o acadêmico se depare com a tensão inerente do encontro seu e da palavra outra, mas é fundamental que procure se inserir no simpósio de vozes, lidando com a heteroglossia dialogizada, para apropriar-se efetivamente também dos modos de dizer – na articulação com a apropriação do conhecimento –, estabelecendo relações dialógicas com o discurso de outrem, em vez de trazer a palavra outra de forma artificializada para a sua enunciação ou de não a reconhecer por ocasião do ato de ler. Esse encontro, como mostram Cerutti-Rizzatti e Lesnhak (2015), demanda tempo. E esse tempo necessário para o efetivo encontro de palavras, quando abreviado, dificulta *o sentir-se de fato inserido* por parte dos acadêmicos no simpósio de vozes que têm lugar na esfera de que passam a tomar parte.

Muitas vezes, a falta de tempo para que o encontro de fato se historicize abrevia o diálogo da outra palavra com a palavra outra, comprometendo a ampliação do repertório cultural e a participação efetiva do sujeito nos eventos com a escrita característicos da universidade. Trata-se de uma aceleração que caracteriza o cronotopo em que vivemos todos, tempos e espaços geográficos sobre os quais se projeta um mercado de consumo global (PONZIO, 2014) que “desencadeia a” ou “se alimenta da” superficialidade, da troca rápida, do “não deter-se em”, do “mudar o foco de atenção” para não ficar à margem das mudanças que se sucedem em turbilhões e que alimentam esse mesmo mercado global. Essa projeção reverbera na abreviação do tempo para a vivência, para o encontro de múltiplas vozes que se desvelam nos textos.

Assim, o ato de escrever na universidade não pode ser vivenciado de modo aligeirado. Para promover a formação dos sujeitos, a produção escrita precisa ser vivenciada de maneira intensa, metódica e consistente com as diversas formas de expressão do conhecimento. Do mesmo modo, se não houver o assenhorar-se da ação intelectual, a escritura deixa de contribuir para a experiência formativa do sujeito (BRITTO, 2012), o que significa que é preciso tomá-la como ato (BAKHTIN, 2010 [1920-24]) e não como mera ação no sentido de cumprir uma tarefa, de responder a uma demanda imediata com um “[...] compromisso desimpedido com a humanidade” (BRITTO, 2012, p. 49).

Desse modo, se na esfera acadêmica prevalecem atividades de leitura e produção escrita abreviadas, superficiais, que não possibilitam o encontro (Cf. MOSSMANN, 2014; DAGA, 2016; CORREIA, 2017), em uma abreviação do diálogo da outra palavra e da palavra outra, em que sentido se dá a formação profissional dos sujeitos que experienciam esse processo educativo? A universidade, assim como a escola, precisa prestar-se a que os sujeitos não fiquem encapsulados em suas próprias experiências, mantendo-se ilhados nas vivências que os caracterizam em seu entorno imediato. A universidade atua para que os sujeitos se apropriem dos produtos culturais da história humana (com base em DUARTE, 2003), ampliem seus conhecimentos, suas vivências com os atos de ler e de escrever, constituindo um lugar privilegiado para conhecerem o que se desconhecem.

### **O ato de escrever e a intersubjetividade**

Conceber a escritura como ato, conforme discutiremos anteriormente, implica ter presente o protagonismo do sujeito, sua reação-resposta, sua singularidade na relação com a alteridade. Escrever, assim, não se circunscreve ao agenciamento de funções psíquicas, mas compreende ações que se dão no âmbito das relações interpessoais. De acordo com Vygotski (2012 [1931]), o objeto de apropriação intrapsíquica sempre emerge das relações intersíquicas estabelecidas pelos sujeitos no âmbito da cultura e da história.

Sob essa perspectiva, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores tem natureza social, uma vez que a interiorização dos signos não resulta de uma complexificação natural evolutiva de características biológicas, mas remete a atividades mediadas, em que os signos funcionam como “ferramentas” psíquicas que transformam o próprio sujeito. Para Vygotski (2012 [1931], p. 104), “[...] la naturaleza psíquica del hombre viene a ser un conjunto de relaciones sociales trasladadas al interior y convenidas en funciones de la personalidad y en formas de su estructura”.

Nesse contexto, importa atentar para como o processo de internalização acontece com base nas relações intersíquicas. Ao olhar para o que torna possível a transição da intersubjetividade para a intrassubjetividade, Wertsch (1985) evoca a noção de intersubjetividade, a qual, segundo ele, “[...] exists when interlocutors share some aspect of their situation definitions. Typically this overlap may occur at several levels, and hence several levels of intersubjectivity may exist (WERTSCH, 1985, p. 159).

No que tange à formação para o/do ato de escrever, importa destacar a intersubjetividade sob um olhar do tensionamento entre instrução e desenvolvimento, que se constitui como um movimento dinâmico-causal da relação entre os interactantes, ratificando a importância de compreender o desenvolvimento do sujeito, em seu processo de formação educacional, por meio da apropriação do conhecimento na relação com o outro.

Desse modo, tomando a perspectiva do encontro fundamentada em Ponzio (2010, 2014), e considerando discussões de Wertsch (1985), tal como o concebem Cerutti-Rizzatti e Dellagnelo (2015), no que se refere às possibilidades de consolidação do estado de intersubjetividade, o percurso no qual se viabiliza a transição dos processos interpsíquicos para os intrapsíquicos pode ser compreendido a partir de quatro estágios de gradação na consolidação do que Wertsch (1985) chama de estado de intersubjetividade. O primeiro desses estágios é definido por um estado de absoluta heterorregulação da conduta, no qual a interação verbal fica prejudicada em decorrência da falta de compartilhamento de compreensões básicas do objeto cultural em foco. O segundo estágio, por seu turno, ainda que não delinieie uma interação tão restrita, considerando a internalização de propriedades básicas no que se refere a tais objetos, reforça o caráter de heterorregulação da conduta, porque o sujeito menos experiente ainda não consegue fazer inferências necessárias para a apropriação efetiva do conhecimento em questão. Em se tratando do terceiro estágio, caracteriza-se por estar no lócus da zona de desenvolvimento iminente do aprendiz, considerando que as interações com o interlocutor mais experiente repercutem em respostas relevantes às atividades de apropriação do produto cultural instruído. Por fim, o último estágio refere-se, de fato, à transição do funcionamento interpsíquico para o intrapsíquico, sinalizando um estado de autorregulação da conduta do sujeito até então menos experiente, na assinatura do ato (BAKHTIN, 2010 [1920-24]).

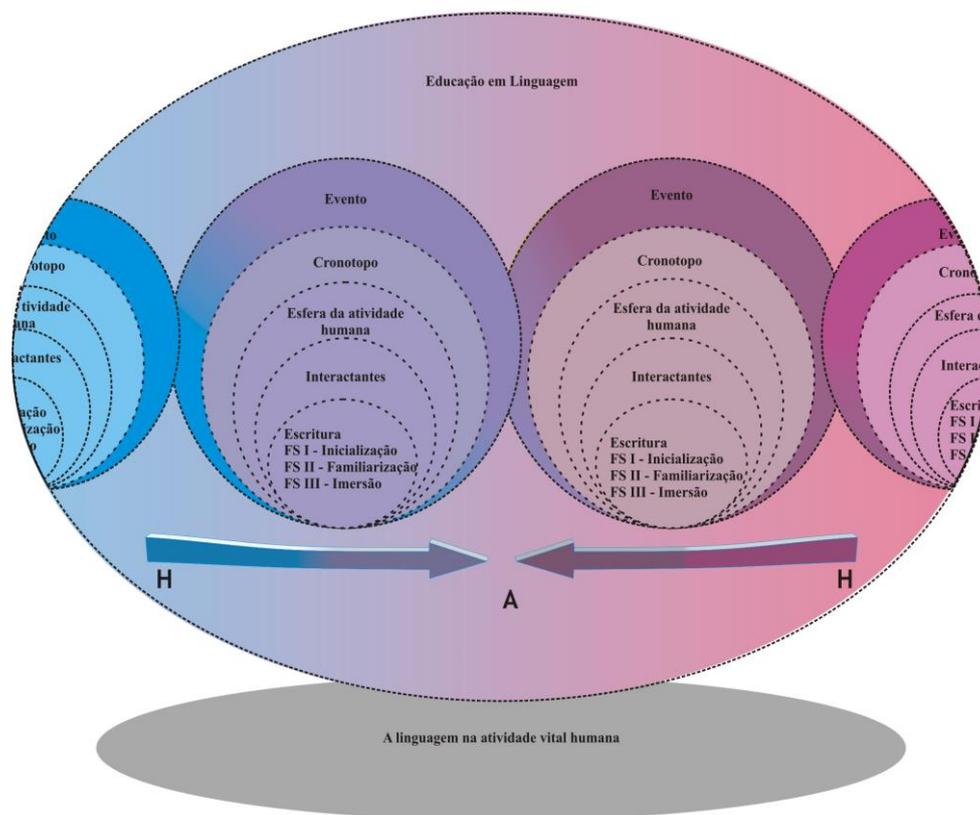
Assim, é válido ressaltar que, no percurso de formação da conduta humana, os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que se dão a partir das formas como os sujeitos respondem às/nas vivências historicizadas, suscitam embates entre o natural e o histórico, o orgânico e o social, entre as formas primitivas e culturais do agir humano. Nesse sentido, autorregular a conduta demanda, inicialmente, a heterorregulação dessa mesma conduta, pois é na relação com o outro que já a autorregulou que o domínio dela é possível. Logo, os processos de instrução, que implicam a orientação por meio da linguagem por parte de um interlocutor mais experiente no objeto cultural em estudo, atuam na zona de desenvolvimento iminente do interlocutor menos experiente, considerando a dimensão indicial da linguagem, já que "[...] el papel del gesto [...] es — ante todo y sobre todo — la condición natural para la aparición de la atención voluntaria" (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 227). Desse modo, mais do que questões de outra ordem, destaca-se a atenção voluntária como condição para a autorregulação da conduta. Trata-se, desse modo, de um processo educativo que assume especificidades na esfera acadêmica, considerando que cabe à universidade possibilitar aos estudantes a apropriação do conhecimento objetivo dos elementos culturais produzidos socialmente, transcender a sua cotidianidade, de modo a fazê-los estranharem sua experiência para poderem pensar sobre ela.

## Procedimentos metodológicos: diretrizes para análise da escritura sob ancoragem histórico-cultural

As discussões até aqui empreendidas vinculam-se ao ideário histórico-cultural, perspectiva que tem se ocupado das relações que envolvem a linguagem e seu papel nas relações humanas, na mútua constituição da historicidade e da subjetividade dos sujeitos. Por essa razão, optamos por uma abordagem analítica que contemplasse essa ancoragem teórica na tentativa de compreender mais efetivamente o percurso de formação para o/do ato de escrever em processos de instrução formal, o que encontramos em Correia (2017), que, visando facilitar a operacionalização de instrumentos de análise já existentes para estudo dos processos educacionais no campo da linguagem, propôs ressignificação de Diretrizes de Análise elaboradas pelo Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013, 2016; CERUTTI-RIZZATTI; GOULART, 2018).

A fim de elucidarmos a epistemologia aqui adotada para o posterior tratamento dos dados gerados, apresentamos, a seguir, as Diretrizes para análise da escritura sob ancoragem histórico-cultural (Figura 1) propostas por Correia (2017), destacando os constituintes fundantes para o presente estudo.

Figura 1 – Diretrizes para análise da escritura sob ancoragem histórico-cultural



Fonte: Correia (2017)

Tal instrumento se faz aqui pertinente porque tem como escopo a educação em linguagem – constituinte que contempla os demais, à frente explicitados – que, no âmbito dos processos de instrução, busca a ampliação do repertório cultural dos sujeitos para a emancipação humana, sendo a linguagem na atividade humana – ‘suporte’ cinza sob o desenho circular – a ancoragem de base epistêmica que, em seu potencial explicativo, faculty compreensões acerca dos percursos analisados, em especial no que toca às implicações de ordem socioeconômica. Nessa mesma representação, agora sob um viés mais descritivo em favor do potencial explicativo da referida epistemologia, importa destacar os eventos com a escrita – círculos articulados tridimensionalmente –, como unidades operacionais do processo analítico, tendo em vista que são concebidos como situações de interação para a proeminência de determinada textualização. Para compreender melhor cada evento e, por conseguinte, a explicação dos desempenhos pontualmente descritos, no entanto, é preciso considerar e caracterizar, hierarquicamente, seus constituintes – movimento das bordas para o centro – cronotopo (dimensão espaço-temporal que constitui os eventos), esfera da atividade humana (natureza das atividades e da configuração das relações interpessoais, propósitos que as movem, tecnologias envolvidas, etapas em que se organizam, espaços da escrita nessas atividades, resultados que as caracterizam etc.), interactantes (quem são em sua condição de sujeitos não intercambiáveis, no tensionamento com quem eles são e os propósitos que os movem em sua inserção socioeconômica e histórico-cultural mais ampla) e escritura/enunciado (descrição analítica da materialidade textual, o que é feito a partir dos focos de saliência como indicadores de processos de apropriação de conhecimentos), os quais permitem condição para, sendo possível, assim, inferir o movimento de mudança da conduta dos interactantes nele envolvidos.

Para proceder à análise e estudar os percursos de apropriação da escrita como objeto cultural nos processos de instrução formal, após ter historicizado cronotopo, esfera da atividade humana e interactantes, é importante tomá-los em articulação com os focos de saliência visibilizados na materialidade textual em análise, os quais são classificados em três gradações, podendo ser definidos conforme a esfera em que cada evento se historiciza: inicialização na textualização estrita nos gêneros do discurso em esfera da atividade humana (ocorrências consideradas iniciais para a referida esfera); familiarização com essa textualização estrita em esfera da atividade humana (derivada de vivências progressivamente ampliadas) e imersão na textualização de tais gêneros nessa mesma esfera (usos da escrita mais adensados e estreitamento das interações). Tal abordagem analisa o processo em progressão de níveis de textualidade na medida em que mapeia a escritura por meio dos focos na materialidade textual. Além disso, considerando os demais constituintes concernentes à caracterização/historicização de cada evento, essas Diretrizes facultam a observação e a compreensão do movimento de heterorregulação da conduta (representado, nos polos laterais, pela letra “H”) à autorregulação dessa mesma conduta

(representado, no centro, pela letra “A”), em uma perspectiva de convergência dos modos de operar cognitiva e axiologicamente com determinado objeto cultural, sinalizando movimentos mais estacionários ou mais progressivos no que tange à ampliação de repertório cultural dos interactantes em se tratando dos objetos culturais em questão nos eventos com a escrita.

Logo, a partir dessas Diretrizes, observa-se a ênfase na historicização descritiva de cada evento analisado (interactantes, cronotopo e ato de escrever - focos de saliência) para compreender a dimensão explicativa (compreensões pontualizadas sobre o movimento dinâmico-causal de maior ou menor ampliação do repertório cultural, gradação do movimento da heterorregulação da conduta para a autorregulação dessa mesma conduta no interior de cada evento e na articulação com outros eventos). Desse modo, conforme aponta Correia (2017, p. 266, grifos da autora),

Em conhecendo o ‘como’ – descrição – e em explicando ‘o porquê’ desse ‘como’, pode-se sugerir caminhos educacionais que incidam mais efetivamente sobre a conformação do cenário escolar/acadêmico e que convirjam para uma educação em linguagem pelo escopo da emancipação (com base em LYOTARD, 2013 [1979]), na articulação entre o universal e o singular (com base em HELLER, 2008 [1970]), tensão a partir da qual delinea-se o *ato responsável*, que, por sua vez, requer a busca *pelo estado de intersubjetividade*.

Feitas essas breves considerações acerca da metodologia utilizada para o tratamento dos dados aqui em discussão, passamos à análise desses dados para compreender se houve e como se caracteriza o movimento dinâmico-causal da heterorregulação para a autorregulação da conduta em evento com a escrita.

### **Uma análise de processos de instrução em eventos com a escrita na esfera acadêmica e sua implicação para o desenvolvimento dos sujeitos**

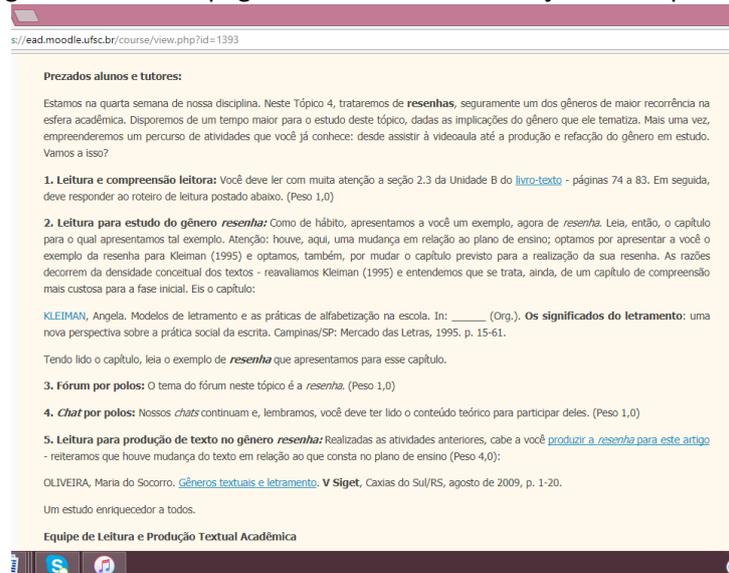
Com o intuito de criar inteligibilidades sobre a formação para o/do ato de escrever na esfera acadêmica, problematizando tal processo, optamos pela análise dos usos da escrita empreendidos por graduandas de uma universidade do sul do Brasil na disciplina de Leitura e Produção Textual (LPTA), por ocasião da instrução do gênero resenha acadêmica como objeto cultural, materializados em gênero secundário em primeira e segunda versões. Isso posto, emerge a ênfase analítica na perspectiva da educação em linguagem, contemplada nas Diretrizes, sob abordagem epistêmica da linguagem como atividade vital humana, a partir da qual buscam-se explicações para a natureza das reações-resposta das interactantes, possíveis a partir da caracterização dos constituintes respectivos a cada

evento (cronotopo, esfera da atividade humana, interactantes e escritura), conforme disposição das Diretrizes adotadas.

Assim, tomando o evento aqui em análise como a busca pelo encontro em favor da apropriação para o ato de escrever no gênero resenha acadêmica, passamos à historicização, sob o ponto de vista descritivo, dos constituintes presentes nas Diretrizes da Figura 1: quanto à configuração cronotópica desse evento, corresponde ao período tido como o início do Curso, mais precisamente na quarta semana, na disciplina de Leitura e Produção Textual Acadêmica (LPTA), ofertada na primeira fase da Graduação em Letras-Português na modalidade EaD em universidade no Sul do Brasil, no primeiro trimestre de 2011. As relações entre os interactantes nesse cronotopo se deram a partir do uso de ferramentas tecnológicas que tinham o ambiente virtual de aprendizagem (AVEA)<sup>6</sup> como suporte, como *chats*, fóruns, tarefas, perfis, mensagens internas, notas e arquivos concernentes às atividades solicitadas pela equipe docente etc.

Nessa configuração cronotópica, que teve como duração um período total de sete semanas, o evento teve início com a abertura do Tópico 4 na disciplina de LPTA, destinado ao estudo do gênero 'resenha acadêmica'. O intervalo entre as primeiras interações voltadas para o processo de instrução acerca desse gênero até a postagem, por parte dos licenciandos, das textualizações em primeira versão nesse mesmo gênero foi de quatorze dias, sendo as atividades organizadas conforme as orientações postadas no AVEA apresentadas na Figura que segue.

Figura 2 – Print da página de LPTA com orientações do Tópico 4



Fonte: Correia (2017)

<sup>6</sup> O Ambiente Virtual de Aprendizagem utilizado é o Moodle, plataforma construída com base na modalidade escrita. Os conteúdos acessíveis no ambiente estão organizados por tópicos que contêm hipertextos, ou seja, sistemas que permitem criar e manter conjuntos de textos interligados de forma não sequencial na internet, tudo por meio da informação escrita.

O resultado dessas orientações foi a materialidade de textualizações em resenha acadêmica em primeira e segunda versões, produzidas pelas licenciandas, a qual se gestou a partir de artefatos como comandos das atividades, textos em diferentes gêneros lidos para o ato de escrever, as textualizações em diferentes gêneros materializadas por via das ferramentas concernentes ao *Moodle* e comentários de orientações por escrito da tutora a distância. Percebe-se, desse modo, que a constituição das relações de instrução na EaD ganha contornos específicos devido ao contato, na maioria das vezes assíncrono, mediado por recursos tecnológicos, o que requer um olhar mais atento não só à natureza das reações-resposta decorrentes, mas também às habilidades das interactantes nas lides com as ferramentas tecnológicas de interação nesse cronotopo, porque nem sempre de domínio de determinados grupos de sujeito.

É válido mencionar de antemão, para a historização aqui proposta, que a ementa dessa unidade curricular previa atividades de leitura e de produção de textos em diferentes gêneros do discurso constitutivos da esfera acadêmica. A ênfase era a objetificação dos gêneros e, para tal, o conceito de 'letramento' colocava-se como serviçal, dado o fito de, em se lidando com um único tema ao longo da disciplina, na textualização nesses gêneros, ser possível oferecer condições para que tais acadêmicos pudessem interagir com autores lidos, à medida que os tópicos estudados fossem se desenvolvendo. Tal iniciativa visou à potencialização da apropriação conceitual e operacional nessa esfera, tendo presente o ato de escrever em tais gêneros, para o cumprimento da etapa final da disciplina, a produção de um 'artigo acadêmico' sobre esse tema.

Embora a natureza dessas atividades de leitura pudesse suscitar a produção de sentidos para a escritura nesse gênero sobre o tema em questão, entendemos que tal processo foi inviabilizado devido à conformação cronotópica estrita da disciplina, que tinha uma duração total de três meses, delineando-se um cronotopo, sob vários aspectos, de rarefação dos espaços-tempo para que as relações interpessoais se estabelecessem. Assim, ainda que houvesse no Curso espaços-tempo para as finalidades de formação em questão, em muitos casos a 'ocupação' desses espaços-tempo esteve ela própria rarefeita.

Tais rarefações, em nosso entendimento, comprometem a busca pelo estado de intersubjetividade almejado, considerando não haver recorrência estrita no que toca a essas relações interpessoais que permita a apropriação dos objetos de conhecimento em questão, o que será possível observar mais à frente quando tratarmos da descrição dos focos de saliência encontrados na materialidade textual, sejam eles os conceitos científicos tematizados nas obras lidas – na condição de 'a serviço de' em que se colocavam –, sejam eles a apropriação dos gêneros em si mesmos.

No que tange ao segundo constituinte das Diretrizes do evento aqui em foco, o cronotopo aqui delimitado está situado na esfera acadêmica, a qual tem como constitutivo o desencadeamento de eventos com a escrita cujo propósito é a ampliação de repertório

cultural de sujeitos para a habilitação profissional, de modo que se apropriem para o ato de escrever em gêneros secundários nas dimensões cronotópicas dadas ali, mas sobretudo para além delas, em eventos outros, ao longo do Curso e após sua conclusão. Abstemo-nos de maiores caracterizações desse constituinte por entendermos que já o fizemos, mesmo que não de modo aprofundado, nas seções teóricas deste artigo, evitando, assim, repetições desnecessárias.

Quanto aos interactantes do evento mencionado, a busca pelo encontro que contemplou o ato de escrever objeto de análise restringiu-se às licenciandas formadas em serviço, que não dispunham de diploma de Licenciatura plena para o exercício da docência em Língua Portuguesa, e à tutora a distância, responsável pelo polo em que elas estavam matriculadas, na ocasião mestranda em Linguística da mesma universidade ofertante do Curso em questão, a qual colocou-se, pois, como interlocutora estrita que empreendeu um processo intencional e planejado para incidir na ampliação de repertório cultural das acadêmicas (com base em DUARTE, 2013 [1993]) nos delineamentos cronotópicos e da esfera em questão.

Assim considerando, passamos à discussão acerca dos focos de saliência (FS I, FS II e FS III, conforme Figura 1) encontrados nas resenhas produzidas pelas licenciandas, os quais não serão trazidos aqui em sua integralidade nem mesmo na totalidade do conjunto das interactantes, dado o recorte proposto neste artigo, mas na pontualidade representativa de determinadas ocorrências. É por meio desses focos que é possível observar, e por consequência agir sobre, o lócus de incidência da heterorregulação da conduta, sobre aquilo que o interlocutor menos experiente consegue ou não fazer sozinho, o que permite a análise crítica de processos de instrução em contexto de educação formal para que seja facultada a ampliação de repertório cultural dos sujeitos envolvidos, discussão nodal no presente artigo.

Na interlocução estabelecida entre licenciandas e tutora por ocasião da produção de uma 'resenha acadêmica' sobre o artigo de Oliveira (2009), delinearam-se questionamentos e apontamentos da tutora, compondo intervenções escritas como reações-resposta às textualizações das estudantes, posto no formato de balões de comentários e controles de alteração por meio da ferramenta de edição e revisão de texto do *Word*. Tais proposições tinham como objetivo facultar às graduandas reações-resposta da ordem de ressignificações acerca do que haviam escrito, na busca por uma progressiva autorregulação da conduta em seus atos de escrever na esfera acadêmica, tendo em vista o gênero em proeminência, considerado em seus índices de totalidade relativamente estáveis (BAKHTIN, 2011 [1952-53]): o conteúdo temático, o estilo e a configuração composicional da resenha acadêmica.

Desse processo, resultaram segundas versões, nas quais também houve intervenção por parte da tutora, materializando-se reações-resposta das interactantes no que respeita ao processo de instrução em curso. Tanto na primeira quanto na segunda versão, foram encontrados focos de saliência respectivos à inicialização na textualização estrita, à familiarização com essa mesma textualização e à imersão nos aspectos concernentes à materialização de textos em gêneros do discurso da esfera acadêmica.

Em se tratando dos *focos* concernentes à inicialização na textualização estrita nos gêneros do discurso da esfera acadêmica, é possível observar, em cada 'resenha' analisada em primeira versão, um processo de domínio ainda em construção no que concerne a convenções básicas da norma culta da língua portuguesa (com base em FARACO, 2008), especialmente as referentes a acentuação, pontuação, ortografia e concordância verbal. Tais focos estão ilustrados na Figura 3 a partir da correção resolutiva (SERAFINI, 1989) da tutora, por meio da ferramenta de inclusão e exclusão de edição de texto, em vermelho, feita no texto da interactante CM.

Figura 3 – Excerto de textualização em 'resenha acadêmica' de CM. em primeira versão

Segundo Oliveira, não há dúvidas de que vários conceitos e várias áreas em especial a ~~linguística teórica e aplicada~~ *Linguística Teórica e a Linguística Aplicada* fazem parte do currículo ~~do~~ *dos* ~~professores colar~~. (A autora relata ainda que na perspectiva de letramento sugerido e explorado pelos livros didáticos, são os gêneros ~~Textuais~~ *textuais*, e que o professor alfabetiza letramento concluindo que a linguagem é uma prática social, porém, não se efetua em sua prática, o que leva a pensar o professor não se apropriou de tais conteúdos.) Nesse sentido, Oliveira relata sua idéia dizendo que, na experiência que tem em sua formação, grande parte dos professores não colocam em prática o que aprendem, ou seja, muito se fala na teoria, mas na ~~prática-prática~~ *prática* pouco ou quase nada se faz. (Sendo assim, Oliveira aponta questões relevantes que nos levam a uma reflexão como, por exemplo, "Que contribuição os ~~conceitos de~~ *conceitos de* gênero e ~~de~~ *de* letramento ~~trás-trazem~~ *trazem* para o letramento do educador, já que o letramento sugerido e explorado pelos livros didáticos são ~~as abordagens por meio~~ *as abordagens por meio* dos gêneros ~~Textuais~~ *textuais*, e os professores alfabetizam ~~letramento~~ *letrando* concluindo que a linguagem é uma prática social, porém, ~~não se~~ *isso não se* efetua em sua prática ~~pedagógica~~ *pedagógica*. Ou seja, o professor tem seu plano de curso maravilhoso, porém sua atitude é tradicionalista. Há aqueles que ~~falam ainda~~ *falam* usam o termo gênero textual porque os PCNs ~~trás-traz~~ *traz* e a situação exige que o leiam, aí o que ~~se~~ *se* vê na realidade é um professor frustrado. Sendo assim, Oliveira pontua questões relevantes no que se refere a aliar prática e ~~teoria~~ *teoria*, de forma que estas sejam significativas na formação continuada, haja vista que nos deparamos com leitores e aprendizes de vários contextos sociais garantindo assim também a inclusão. (Falando em ~~Inclusão~~ *inclusão*, cabe fazer mais um questionamento que julgo muito importante: se o educador enfrenta ainda hoje muitas dificuldades quando se refere ao letramento, quanto mais ainda com a inclusão, pois é muito fácil colocar um aluno sendo portador de necessidades intelectuais em nossa sala, porém, falta ainda muita estrutura, e não ~~falo~~ *falo* só do psicológico do professor, como também dos próprios alunos da turma e estrutura física, pois sabemos que nem todas as escolas estão preparadas.

[K2] Comentário: Parece ter faltado informação neste período. Ele está fragmentado.

[K3] Comentário: Esta frase está pouco clara. Sugiro que você volte aos artigos lidos para uma compreensão mais efetiva do conteúdo deles.

[K4] Comentário: Isto é citação?

[K5] Comentário: Faça a transição do parágrafo, pois você passa a discutir outro foco.

[K6] Comentário: Reformule esta frase, pois está incompleta. Além disso, reveja o conceito de "portador de necessidades intelectuais"; importa maior precisão neste uso, porque se trata de uma questão controversa.

Fonte: Correia (2017)

Mesmo que, nas segundas versões, essas modificações referentes aos focos de inicialização tenham sido aceitas, há reincidência deles nas textualizações de gêneros distintos em primeira versão ao longo desse primeiro trimestre do Curso. Isso sinaliza que ocorrências de focos de inicialização como esses requereriam da tutora atividade mediadora, em percurso mais efetivo, em se tratando da atenção voluntária dessas interactantes para questões normativas dessa ordem cujo domínio tende a ser exigido na Universidade. Sob esse entendimento, parece-nos que compreensões sobre a atenção voluntária – na complexidade da atividade mediadora que se requer para o desenvolvimento dessa atenção – têm se mostrado cada vez mais necessárias, especialmente porque, no

conjunto das textualizações das *interactantes*, observou-se predomínio de modificações feitas por elas atinentes aos ajustes formais diretamente 'solucionados' pela tutora, mas não às orientações oriundas da correção indicativa (SERAFINI, 1989) - representada pelos balões de comentários -, como pode ser observado na Figura que segue, referente à segunda versão do mesmo texto, revelando um movimento mais estacionário de ampliação do repertório cultural dessa interactante no tangente ao objeto cultural em instrução.

Figura 4 – Excerto de Textualização em 'resenha acadêmica' de CM. em segunda versão

<p>Oliveira preocupa-se com o reconhecimento do letramento como fenômeno neutro, natural, singular, autônomo e visível, ou seja, pode ser <del>reconhecimento-reconhecido</del> em qualquer região, <del>em</del> qualquer situação <del>e</del> em todas as esferas e contexto onde o indivíduo, independente de sua classe social, esteja inserido, situações essas que <del>vem-vêm da-ao</del> encontro <del>com</del> <del>as</del>das idéias de Street (ano) que, ao estudar <del>em</del> um vilarejo, constatou uma variedade de atividades envolvendo o Letramento, inclusive práticas de <del>letramentos diversificados</del>diversificadas, <del>entre os mercados-mercadores</del> ao comprar e vender frutas. Vale lembrar também que as práticas de letramento <del>ocorrem-estão presentes</del> nas várias esferas sociais atendendo a funções e propósitos diferentes, ou seja, <del>atende-a-à</del> diversidade cultural de nosso aluno, já que os alunos devem ser tratados com igualdade e não como iguais e, levar em conta o porquê, como, quando e onde acontece o aprendizado. Oliveira ressalta ainda que a <del>leitura</del>-escrita <del>que</del> está em toda parte, em diversos ambientes, <del>ou seja,</del> em tudo que usamos, falamos, lemos, escrevemos ou dialogamos, <del>praticamos o letramento,</del> quando lemos um texto, uma poesia, uma historinha infantil, porém com uma linguagem condizente com o entendimento do aluno, a realidade <del>na</del> qual está inserido o que fortalece ainda mais quando a autora diz que: "Entender que o letramento é mediado por textos, logo temos consciência <del>de</del> que o uso de alguns textos depende do sistema de atividades <del>onde-no qual</del> as pessoas estão inseridas". Se <del>atendo</del> <del>atentarmos as-às</del> concepções de Oliveira e Street, <del>percebemos</del> o quão são valiosas suas contribuições, pois <del>levam-nos a</del> refletir referente ao letramento de</p>	<p>[K8] Comentário: O quê?</p> <p>[K9] Comentário: Boa relação!</p> <p>[K10] Comentário: Esta crítica não ficou clara, poderia ter sido melhor especificada.</p> <p>[K11] Comentário: Como estudamos no livro-texto, o letramento não é uma prática...</p> <p>[K12] Comentário: Página</p> <p>[K13] Comentário: Ano.</p>
<p>nossos alunos, <del>que,</del> ao <del>comprarem</del> um refrigerante da marca coca-cola, mesmo não sabendo ler as palavras propriamente, mas, leu <del>ler</del> o signo, um <del>medico-médico</del> pratica letramento quando preenche um prontuário elencando dados do paciente ou quando prescreve a receita até ocorrências e entrega do posto no final do turno, assim, nós professores, ao ministrarmos uma disciplina, desde o preenchimento da presença dos alunos, correção de tarefas, diálogos, apresentações, exercícios isso é o letramento. <del>Em</del> nosso dia-a-dia, conforme afirma Soares (ano), em um livro que nos atrai pela capa, o <del>anuncio-anúncio</del> em um <del>Outdoor-outdoor</del>, são eventos e <del>praticas-práticas</del> diferenciados, <del>porém</del> porém que nos <del>é-são</del> impostos a e que devemos levar em conta, pois de nada adianta o professor chegar à sala com um plano de curso maravilhoso para si, mas longe da realidade do aluno. Há aqueles que usam o termo <del>gênero textual</del> porque os PCNs enfatizam e a situação exige a leitura do professor quase que por obrigação, <del>onde temos-então o professor levand-o a sentir-se</del> frustrado, estressado, Oliveira pontua questões relevantes no que se refere a aliar prática à teoria de forma que sejam significativas na formação continuada do professor, garantindo, assim, também a inclusão.</p>	<p>[K14] Comentário: Ok, sua visão crítica!</p> <p>[K15] Comentário: Aqui vale retomar o comentário K11.</p> <p>[K16] Comentário: Perceba que este parágrafo está muito extenso. Inicie outro quando você mudar o assunto.</p> <p>Formatado: Fonte: Itálico</p> <p>Formatado: Fonte: Itálico</p> <p>[K17] Comentário: Aqui você poderia ter mudado o parágrafo.</p>
<p>Cabe fazer aqui um questionamento que julgo muito importante com relação <del>a-à</del> inclusão, pois é muito fácil colocar um aluno com <del>necessidades</del> intelectuais em nossa sala de aula e junto a um segundo professor, porém o que falta é estrutura física e psicológica tanto do professor quanto do aluno e porque não da turma toda para receber essa diferença em sala.</p>	<p>[K18] Comentário: Tal como comentei, é preciso tomar cuidado com esta expressão.</p>

Fonte: Correia (2017)

No que tange aos focos de familiarização, podem ser representados, na Figura 3, a partir das intervenções da tutora, no formato de balão de comentários, quanto ao apontamento da necessidade de clareza (GRICE, 1975), delineamento da progressão textual (KOCH, 2015, 2017) e marcação de pontuação em termos deslocados e intercalados, considerando que se derivam de usos progressivamente mais ampliados da escrita na esfera acadêmica. Em boa medida, tais ocorrências podem ser atribuídas também aos focos de imersão, pois se relacionam com o percurso de apropriação de conceitos científicos (com base em VYGOTSKI, 1982 [1934]), conferindo à textualização maior nível de informatividade, bem como maior grau de dialogicidade (com base em BAKHTIN, 2011 [1952-53]), porque tal gênero demanda a articulação explícita entre o ato de escrever do autor da resenha e o dos autores referenciados em citações diretas ou indiretas por meio do discurso reportado.

Embora tenha havido, no entanto, ressignificação proposta quanto à ampliação de suas reflexões, conforme Figura 4, permaneceu como desafio uma compreensão responsiva mais visivelmente ativa, superando a passividade, tal como classifica Bakhtin (2011 [1952-53]), para o qual a atitude responsiva do sujeito, nessa condição, limita-se ao atendimento do que foi solicitado sem a manutenção da interação, aproximando-se do que relacionamos com os limites da funcionalidade de que trata Ponzio (2014). Isso reitera as fragilidades de uma disciplina voltada apenas à instrução de questões – marcadamente normativas – atinentes aos gêneros do discurso, tomando-os como objetificações (GERALDI, 2010), em percursos que parecem pouco contribuir para a inserção dos estudantes nas vivências com a escrita e, por consequência, para a autorregulação da conduta no que tange ao tensionamento entre instrução e desenvolvimento, repercutindo, assim, em um movimento mais progressivo – e menos estacionário – de ampliação de seu repertório cultural.

Ainda, quanto aos focos referentes à familiarização nessa textualização de *CM.*, tal como visibiliza a Figura 3, foi proposta pela tutora a revisão de repetição do vocábulo "letramento" (sinalizado em verde, marcado nessa cor conforme legenda aposta à textualização), considerando substituições lexicais ou uso de pronominalizações, no tangente à progressão referencial (KOCH, 2015, 2017), já apontados em comentários anteriores. Em uma das ocorrências, a apropriação conceitual demandada mostrou-se ainda em percurso de consolidação – no caso do conceito de 'letramento' –, concernente ao foco de imersão, porque tomada substantivo, na linha 12, quando se demandava a forma verbal – "os professores alfabetizam letrando" –; houve, então, a intervenção da tutora sobre a seleção lexical.

No que tange à reação-resposta de *CM.* às intervenções feitas em sua 'resenha' em primeira versão, essa interactante ressignificou grande parte de sua textualização, caminhando para enfrentamento dos desafios de apropriações conceituais – a referência do conceito de 'letramento' como 'técnica', sinalizado a partir dos comentários K11 e K15 da Figura 4 –, incluindo explicações e modificando substancialmente a constituição dos períodos, em que, apesar da extensão do parágrafo, ela esclarece conceitos científicos relativos ao 'letramento', os quais estavam bastante vagos na primeira versão.

Nesse sentido, quanto à necessidade de ressignificar períodos com vistas à clareza das informações, parece ter havido um movimento em busca do estado de intersubjetividade. Isso pode ser observado a partir da materialização de respostas da estudante no que tange à relação de informações e à transição de parágrafos, caracterizando-se como processo inicial de *usos* afetos à subjetividade (com base em WERTSCH, 1985), pertinentes às atividades de heterorregulação ao encargo da tutora.

Quanto à reação-resposta de *CM.* ao comentário K6 da Figura 3, observa-se que, com base no último parágrafo da Figura 4, houve reestruturação do período, com redução das intercalações que prejudicavam a completude da informação, o seu projeto de dizer (BAKHTIN, 2011[1952-53]), permanecendo como desafio lidar com a exauribilidade do objeto do discurso, de modo a garantir ao leitor esclarecimento quanto ao questionamento que ela julgava importante – primeira linha do último período. Em se tratando da instrução respectiva ao uso da expressão "portador de necessidades especiais", *CM.* manteve-a por estar ainda em percurso a compreensão da reflexão sugerida. Talvez se coloquem, aqui, os álibis, na perspectiva da alteridade relativa (PONZIO, 2014), ou seja, nos limites da funcionalidade, considerando a reação-resposta esperadana esfera e no cronotopo em questão, mas indiciam, de todo modo, responsividade a questões pontuais.

Nesse sentido, na busca por compreender movimentos de maior ou menor aproximação nas formas de se conceber o gênero 'resenha', bem como movimentos mais estacionários ou mais progressivos referentes à ampliação do repertório cultural nesse gênero, e as operações conceituais e informacionais respectivas aos artefatos com os quais tiveram contato no evento analisado, em atenção aos focos de saliência concernentes à inicialização, familiarização e/ou imersão na textualidade escrita em gêneros da esfera acadêmica, os usos da escrita neste evento parecem-nos claramente mais afetos à alteridade que à subjetividade, limitando-se, na maioria das situações, à responsividade passiva (BAKHTIN, 2011 [1952-53]) no atendimento às instruções. Tal fato, em nosso ponto de vista, parece ter como ingrediência capital o tangenciamento do ato, passível de implicações de questões de ordem socioeconômica e culturais mais amplas.

Considerando as finalidades metacognitivas da disciplina de LPTA, que objetivava levar os estudantes a dominarem os mecanismos de produção do gênero em estudo para uma futura publicação, e as vivências ainda iniciais desses interactantes quanto ao empreendimento de projetos de dizer substancialmente amparados por argumentação técnico-científica, prevaleceram orientações em boa medida formais sobre esse gênero, contemplando as partes de que se constitui e as etapas para a textualização nele. Tal prevalência reitera o entendimento acerca da ausente transcendência das relações tutor-estudante no tocante aos eventos correspondentes ao início do Curso, o que suscita problematizações sobre a validade da oferta dessa disciplina nessa dimensão espaço-temporal – e tão somente nesse período – em tempo bastante reduzido, porque não faculta a 'apropriação para' o ato de escrever, nem tampouco a 'apropriação do' ato de escrever, já que a apropriação para o ato só faz sentido se facultar a apropriação do ato.

Tais propósitos formativos, aí instanciados, demandavam, para sua consolidação, conformação cronotópica para a recorrência das relações interpessoais que viabilizassem minimamente uma imersão na esfera em questão. Isso remete a um conjunto de dificuldades que evocam o delineamento cronotópico do evento analisado e o modo como esse delineamento foi 'ocupado' pelos interactantes, envolvidos no Curso: da parte da tutora, reações-resposta em intervenções ainda muito monodirecionais; da parte das estudantes, reações-resposta nos limites do necessário à aprovação. Assim, as condições para uma conformação cronotópica que facultasse recorrência estrita das relações entre as interactantes não se consolidaram, colocando em xeque esse processo no que respeita a uma efetiva imersão na escritura na esfera acadêmica e, por consequência, sinalizando um movimento mais estacionário de ampliação de repertório cultural dessa interactante no gênero em questão.

### **Considerações finais**

A educação para o ato de escrever textos em gêneros do discurso na esfera acadêmica requer desenvolvimento psíquico a partir da intersubjetividade, o que está relacionado à interação com um interlocutor mais experiente e à possibilidade de reação-resposta à palavra outra. Do mesmo modo, demanda a assinatura do ato, o que implica atenção voluntária em favor de 'dar o passo'.

Ainda, a consolidação do processo de formação para o/do ato de escrever requer conformação cronotópica e, especialmente, sua ocupação para a recorrência das relações interpessoais. Nesse sentido, a rarefação dos espaços-tempo para que as relações interpessoais se estabeleçam não faculta a 'apropriação para' o ato de escrever, nem tampouco a 'apropriação do' ato de escrever, o que precisa ser problematizado em se tratando do modo aligeirado como a disciplina de Leitura e Produção Textual é ofertada, bem como da forma como se configura, tanto em cursos ofertados a distância quanto presencialmente. Em nossa compreensão, há que se ressignificar a prática metodológica adotada nos processos de educação para a escritura, a fim de que os sujeitos, no movimento da heterorregulação para a autorregulação da conduta, possam ampliar seu repertório cultural para vivências nos eventos com a escrita na esfera acadêmica, em movimentos mais progressivos e menos estacionários.

Assim, em se tratando dos usos da escrita no evento analisado neste artigo, a assinatura do ato parece estar à margem do processo, com interações entre os interactantes que demonstraram um movimento de autorregulação da conduta mais estacionário das graduandas por meio da relação com a alteridade. Os focos de saliência concernentes à inicialização, familiarização e imersão sinalizaram a condição de não apropriação em se tratando das operações conceituais e informacionais atinentes à habilitação profissional.

Diante desse quadro analítico, entendemos que o aplanamento que se tem constatado no percurso de formação de interactantes na esfera acadêmica - não restrita, no entanto, a ela - parece ter motivações na perspectiva de educação funcional produtivista (com base em SAVIANI, 2013), porque baseado no processo de objetivação e apropriação de objetos culturais vinculado às demandas do capital (DUARTE, 2003, 2013 [1993]).

Assim, tal como aponta Correia (2017), e considerando a matriz filosófica das Diretrizes, dois eixos causais intrinsecamente articulados – porque não associados exclusivamente, de um lado, à culpabilização de sujeitos ou, de outro, ao determinismo socioeconômico – colocam-se como nodais para a explicação do movimento mais estacionário quanto à apropriação de objetos culturais instruídos no evento com a escrita analisado. O primeiro deles é o que se refere à dimensão individual, no tangente à disposição de assinar ou não o ato. O segundo, por sua vez, implica a dimensão política e socioeconômica mais ampla, pois está associado ao tensionamento de inserção social e de acesso a bens culturais dos interactantes envolvidos no cronotopo em questão.

Diante disso, e tomando por base os dados aqui discutidos, faz-se necessária a consideração de tais eixos no tocante à reestruturação de disciplinas como LPTA, de modo a facultar aos interactantes vivências mais adensadas na esfera acadêmica e para além dela e, por consequência, a emancipação humana, gestada a partir da ampliação do repertório cultural.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010 [1920-24].
- BAKHTIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1952-53]. p. 261-306.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe na enunciação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011 [1929].
- BRITTO, Luiz Percival. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.
- CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; MOSSMANN, Suziane; IRIGOITE, Josa Coelho. Estudos em cultura escrita e escolarização: uma proposição de simpósio entre ideários teóricos de base histórico-cultural na busca de caminhos metodológicos para pesquisas em Linguística Aplicada. **Revista Fórum Linguístico**. Florianópolis, v. 9. n. 4, p. 48-58, 2013. <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2013v10n1p48>
- CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; LESNHAK, Simone. Apropriação dos modos de dizer na esfera acadêmica: desafios do encontro da outra palavra com a palavra outra. **Revista do GELNE (UFC)**, v. 16, p. 20-35, 2015.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; DELLAGNELO, Adriana Kuerten. Implicações e problematizações do conceito de intersubjetividade: um enfoque na formação do profissional de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 16, p. 107-132, 2015. <https://doi.org/10.1590/1984-639820158415>

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; GOULART, Anderson Jair. O ato de dizer em eventos de letramento: articulações entre arquitetônicas distintas. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; KOMESU, F. (Orgs). **Letramentos e gêneros textuais/discursivos**: aproximações e distanciamentos. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2018, p. 16-33.

CORREIA, Karoliny. **'Dar o passo' na travessia para o encontro: uma epistemologia analítica de base histórico-cultural**. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

DAGA, Aline Cassol. **O (ex)orbitar do ato de ler: um estudo sobre vivências de estudantes com a escrita em contexto de ambientação rural**. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-cultural da formação do indivíduo. 3 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013 [1993].

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DUARTE, Newton; SAVIANI, Dermeval. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, set./dez. 2010, p. 422-590. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000300002>

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

GERALDI, João W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GRICE, Herbert P. Logic and conversation. In: COLE, P.; MORGAN, J. (eds.). **Syntax and Semantics 3**: Speech Acts. New York: Academic Press, 1975. p. 41-58.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008 [1970].

KOCH, Ingedore G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

KOCH, Ingedore G. V. **Introdução à Linguística Textual**: trajetórias e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

MOSSMANN, Suziane. **O ato de dizer entre Babel e Pentecostes: um estudo sobre os usos sociais da escrita na esfera acadêmica**. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. **Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**. Caxias do Sul/RS, agosto de 2009. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000200003>

PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

PONZIO, Augusto. Identidade e mercado de trabalho: dois dispositivos de uma mesma armadilha mortal. Tradução de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti e Giorgia Brazzarola. *In*: MIOTELLO, Valdemir; MOURA, Maria Isabel de. **A alteridade como lugar da incompletude**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014, p. 49-94.

SERAFINI, Maria T. **Como escrever textos**. Tradução de Maria Augusto Bastos de Mattos. São Paulo: Globo, 1989.

VYGOTSKI, Lev. S. **Obras Escogidas**: problemas del desarrollo de la psique. Tomo III. Madri: Machado Nuevo Aprendizaje, 2012 [1931].

VYGOTSKI, Lev. S. **Obras Escogidas**: problemas de Psicología General. Tomo II. Madri: Madri: Visor, 1982 [1934].

VOLÓSHINOV, Valentín Nikoláievich. **El marxismo y La filosofía del lenguaje**. Buenos Aires: Ediciones Godot, 2009 [1929].

VOLOCHÍNOV, Valentín Nikoláievich. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1930].

WERTSCH, James V. Semiotic mechanisms in Vygotsky's genetic law of cultural development. *In*: WERTSCH, James V. **Vygotsky and the social formation of mind**. 1985, p. 158-183.

Recebido em: 14/03/2019

Aceito em: 17/07/2019