

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO E DOUTORADO)**

PEDRO AUGUSTO PEREIRA BRITO

**MEMÓRIAS SOBRE A ESCRITA NO DIZER DE DOCENTES DO ENSINO
SUPERIOR**

**MARINGÁ - PR
2024**

PEDRO AUGUSTO PEREIRA BRITO

**MEMÓRIAS SOBRE A ESCRITA NO DIZER DE DOCENTES DO ENSINO
SUPERIOR**

Tese apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristiane Carneiro Capristano

**MARINGÁ - PR
2024**

862m

Brito, Pedro Augusto Pereira

Memórias sobre a escrita no dizer de docentes do ensino superior / Pedro Augusto Pereira Brito. -- Maringá, PR, 2024.

168 f.: il., figs.

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Carneiro Capristano.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2024.

1. Escrita. 2. Análise do discurso. 3. Memória discursiva. 4. Ensino superior. 5. Letramentos acadêmicos. I. Capristano, Cristiane Carneiro, orient. II. Universidade

CDD 23.ed. 401.41


PEDRO AUGUSTO PEREIRA BRITO

***MEMÓRIAS SOBRE A ESCRITA NO DIZER DE
DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR.***


Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Doutorado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Letras, área de concentração: **Estudos Linguísticos.**

Aprovada em Maringá, **30 de abril de 2024.**


BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **CRISTIANE CARNEIRO CAPRISTANO**
Data: 09/07/2024 20:21:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof.^a Dr.^a Cristiane Carneiro Capristano
Presidente da Banca (UEM/PLE)

Documento assinado digitalmente
 **LUCIANA CRISTINA FERREIRA DIAS DI RAIMO**
Data: 09/07/2024 16:21:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof.^a Dr.^a Luciana Cristina Ferreira Di Raimo
Membro Titular (UEM/PLE)

Documento assinado digitalmente
 **ROSELENE DE FÁTIMA COITO**
Data: 09/07/2024 13:06:51-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Roselene de Fátima Coito
Membro Titular (UEM)

Documento assinado digitalmente
 **ADRIANA DELMIRA MENDES POLATO**
Data: 09/07/2024 19:02:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Adriana Delmira Mendes Polato
Membro Externo (UNESPAR – Campo Mourão/PR)

Documento assinado digitalmente
 **LOURENÇO CHACON JURADO FILHO**
Data: 09/07/2024 12:26:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Lourenço Chacon Jurado Filho
Membro Externo (UNESP – São José do Rio Preto/SP)

*À Odete Pereira.
Ao Leon Brito Bonin.*

AGRADECIMENTOS

À professora Cristiane Carneiro Capristano, cujo trabalho pacioso excedeu, em diversos momentos, o papel exímio de orientação para os fins teórico-metodológicos do desenvolvimento desta tese, atuando com apoio e incentivo e com um olhar humano para o meu processo. Profunda gratidão e admiração.

Às professoras Fabiana Komesu e Luciana Di Raimo pelas preciosas contribuições quando da qualificação desta tese. A responsabilidade e o olhar generoso para com nosso trabalho foram fundamentais para sua conclusão.

Às professoras Dr.^a Luciana Cristina Ferreira Di Raimo, Dr.^a Roselene de Fátima Coito, Dr.^a Adriana Delmira Mendes Polato, e ao professor Dr. Lourenço Chacon Jurado Filho por aceitarem compor a banca examinadora do meu trabalho, por sua leitura e preciosas contribuições.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Maringá (PLE/UEM), incluindo professores e funcionários administrativos, pela luta na manutenção da qualidade desse programa do qual me orgulho fortemente por ter sido parte.

Ao Dartmouth College, em especial à Prof. Dr.^a Christiane Donahue, por me aceitarem na instituição e permitirem o período sanduíche nos EUA, certamente enriquecedor para minha vida acadêmica.

Aos amigos do Grupo de Pesquisas Estudos sobre a Aquisição da Escrita (CNPq/UEM), pelas discussões partilhadas e pelas trocas sempre enriquecedoras. Em especial, Bárbara Fulton, Júlia Progianti Bueno e Tatiane Henrique Sousa Machado pela colaboração nas transcrições que compõem o *corpus* da pesquisa.

Às amigas Monica Cristina Metz e Tatiane Henrique Sousa Machado pelo companheirismo, parceria e amizade verdadeira. Unimo-nos como doutorandos e pelas afinidades acadêmicas, mas continuaremos juntos, dentro e fora da universidade.

À minha família. Meus pais, Vera Lucia Pereira Romano Alves Brito e Wilson Aparecido Brito. Vocês são meu maior fundamento e esteio, presentes em todo o momento. Minha irmã e meu cunhado, Laura Maria Pereira Brito Bonin e Marcelo Henrique Bonin, por entenderem minha trajetória e me apoiarem sempre. Ao Leon Brito Bonin, por ser a esperança que eu precisava. Eu vos amo profundamente.

Aos amigos Larissa Cristina Faria Jort e Rafael dos Reis Biazin, que me ajudaram nos momentos mais escuros. Obrigado por me enxergarem além das limitações.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES - Código de Financiamento 001) pelo apoio prestado ao desenvolvimento desta pesquisa por meio do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior.

Como se fora brincadeira de roda (memória)
Jogo do trabalho, na dança das mãos (macias)
No suor dos corpos, na canção da vida (história)
O suor da vida no calor de irmãos (magia)
Como um animal que sabe da floresta (memória)
Redescobrir o sal que está na própria pele (macia)
Redescobrir o doce no lamber das línguas (macias)
Redescobrir o gosto e o sabor da festa (magia)
Vai o bicho homem fruto da semente (memória)
Renascer da própria força, própria luz e fé (memória)
Entender que tudo é nosso sempre esteve em nós (história)
Somos a semente, ato, mente e voz (magia)
Não tenha medo meu menino bobo (memória)
Tudo principia na própria pessoa (beleza)
Vai como a criança que não teme o tempo (mistério)
Amor se fazer é tão prazer
Que é como fosse dor (magia)

Gonzaguinha

RESUMO

Em todo e qualquer curso de graduação, a escrita dos estudantes é demandada pelos docentes para a produção de diversos trabalhos acadêmicos. O ponto de partida desta tese é a compreensão de que há concepções que determinam, para esses docentes, o que é escrita e, em consequência, como propõem trabalhos que envolvam esse modo de enunciação. As determinações, por sua vez, decorrem da ação da memória discursiva (Pêcheux, 1997; 2009; Robin, 2016), que estabelece sentidos postos e interpretados pelo sujeito como dados, pré-estabelecidos, estáveis, transparentes e universais, que sustentam o que pode ou não ser dito a respeito da escrita e são passíveis de serem interpretados por meio da análise do dizer desses sujeitos. Diante de tais asserções, emergem alguns questionamentos: Quais memórias sustentam e emergem no dizer de docentes do ensino superior brasileiro sobre a escrita? Quais sentidos são recuperáveis no dizer dos docentes? Que noções (e não outras) emergem como saberes dados, não questionáveis, estabilizados? Quais concepções podem ser escrutinadas por meio das pistas deixadas na tessitura do intradiscurso, na materialidade linguística? A fim de responder a tais questionamentos, esta tese, inserida no campo dos estudos em Letramentos Acadêmicos, centra-se no objetivo de caracterizar a ação da memória discursiva na constituição das concepções de escrita de docentes do ensino superior, a partir da análise de pistas dessa ação presentes no dizer desses docentes, em entrevistas que tematizam a escrita e seu ensino. Como desdobramentos relacionados a tal objetivo, apontamos os seguintes objetivos específicos: (a) localizar pistas da emergência de memórias sobre a escrita no dizer dos docentes; (b) averiguar como as memórias sinalizadas pelas pistas identificadas delimitam às concepções de escrita dos docentes entrevistados. Defende-se a tese de que, nas memórias indiciadas no dizer (fio do discurso) – que delimitam para os sujeitos/docentes o que pode e deve ser dito sobre a escrita e o seu ensino –, mesclam-se discursos que constituem e são constituídos das diferentes histórias de letramento do sujeito, incluídas as histórias das suas relações com as disciplinas voltadas para o ensino da língua em sua formação (desde a escolar até a acadêmica), bem como outras histórias, relacionadas às vivências e/ou experiências do sujeito/docente em outros contextos. Nosso corpus é constituído de material oral/falado/transcrito oriundo de entrevistas orais semiestruturadas feitas com professores do ensino superior das áreas de Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Engenharia. Amparamo-nos, teórico-metodologicamente, na Análise de Discurso de linha francesa, mais especificamente em uma apropriação do conceito de memória discursiva, conforme postula Pêcheux (1997; 2009) e Robin (2016), bem como nos estudos advindos do campo dos Letramentos Acadêmicos como em Street (1984; 1995), Lea e Street (1998), e seus deslocamentos em uma direção etnográfico-discursiva como proposto, inicialmente, por Corrêa (2011). Para a análise, fazemos uso de metodologia inspirada no Paradigma Indiciário (Ginzburg, 1989), buscando pistas deixadas no fio do dizer que, em nosso caso, incluem os elementos linguísticos e prosódicos de construção do texto oral/falado, interpretando-os como indícios da ação da memória discursiva que irrompem no intradiscurso por dispersões do sujeito inconsciente na tentativa de controle do (seu) dizer. Os resultados apontaram para a ação da memória discursiva que pode ser classificada em três rubricas mais gerais, a saber: (a) a escrita como produto da leitura; (b) a escrita como tecnologia e; (c) a escrita conceituada a partir de noções de uma área. As pistas no intradiscurso das determinações históricas da memória apontam, centralmente, a concepção de escrita como produto, fruto indissociável da prática de leitura, bem como, em menor escala, de formações discursivas da disciplina de formação da atuação do docente entrevistado. Os resultados abrem vias para futuras investigações centradas na relação entre memória discursiva e Letramentos Acadêmicos, bem como sobre as concepções de escrita e o trabalho do docente do ensino superior.

Palavras-chave: Escrita; Discurso; Memória Discursiva; Ensino Superior; Letramentos Acadêmicos.

ABSTRACT

In every undergraduate course, the writing of students is demanded by professors for the production of various academic works. The starting point of this thesis is the comprehension that there are conceptions that determine, for these teachers, what writing is and, consequently, how they propose assignments that involve this mode of enunciation. These determinations, in turn, occur through the action of discursive memory, establishing meanings that are set and interpreted by the subject as given, pre-established, stable, transparent and universal, which underpin what can and cannot be said about them and can be interpreted by analyzing what these subjects say. Given these assertions, some questions arise: What memories sustain and emerge in Brazilian higher education teachers' statements about writing? What meanings are recoverable in what they say? Which notions (and not others) emerge as given, unquestionable, stabilized knowledge? Which conceptions can be scrutinized through the clues left in the fabric of intradiscourse, in linguistic materiality? In order to answer these questions, this thesis, which is part of the field of Academic Literacy studies, focuses on the objective of characterizing the action of discursive memory in the constitution of higher education professors' conceptions of writing, based on the analysis of clues to this action present in the words of these professors, in interviews about writing and its teaching. As developments related to this objective, we point out the following specific objectives: (a) to locate clues to the emergence of memories about writing in the words of the teachers; (b) to ascertain how the memories signaled by the clues identified delimit the conceptions of writing of the teachers interviewed. The thesis is that, in the memories indicated in the discourse (discourse thread) - which delimit for the subjects/teachers what can and should be said about writing and its teaching - there is a mixture of discourses that constitute and are constituted by the subject's different literacy histories, including the histories of their relationships with the subjects focused on language teaching in their training (from school to academic), as well as other histories related to the subject/teacher's experiences in other contexts. Our corpus consists of oral/spoken/transcribed material from semi-structured oral interviews with higher education professors in the fields of Accounting, Economics and Engineering. Theoretically and methodologically, we draw on French Discourse Analysis, more specifically on an appropriation of the concept of discursive memory, as postulated by Pêcheux (1997; 2009), Robin (2016), and their commentators, as well as studies from the field of Academic Literacy, such as Street (1984; 1995), Lea and Street (1998), and their shifts in an ethnographic-discursive direction, as initially proposed by Corrêa (2011). For the analysis, we used a methodology inspired by the indicative paradigm, looking for clues left in the thread of the utterance which, in our case, include the linguistic and prosodic elements of oral/spoken text construction, interpreting them as evidence of the action of discursive memory that erupts in the intradiscourse through dispersions of the unconscious subject in an attempt to control (their) utterance. The results pointed to the action of discursive memory which, in its clues, can be classified under three more general headings, namely: (a) memory of writing as a product of reading; (b) memory of writing as technology and; (c) memory of writing conceptualized based on notions of a field. The clues in the intradiscourse of the historical determinations of memory point, centrally, to the conception of writing as a product, inseparable from the practice of reading, as well as from different discursive formations and the discipline in which the professor interviewed works. The results open up avenues for future research centered on the relationship between discursive memory and Academic Literacy, as well as on the conceptions of writing and the work of higher education professors.

Keywords: Writing; Discourse; Discursive Memory; Higher Education; Academic Literacy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diferenças entre WAC e WID	44
Quadro 2 – Espaço e tempo das entrevistas	66
Quadro 3 – Áreas de formação e atuação e tempo de serviço dos docentes	67
Quadro 4 – Questões da entrevista semiestruturada com comentários	70
Quadro 5 – Exemplo de transcrição com legenda.....	73
Quadro 6 – Exemplo de movimento inicial de análise	76
Quadro 7 – Organização das memórias em rubricas e quantificação das pistas.....	81
Quadro 8 – A escrita como produto da leitura (E-1A).....	85
Quadro 9 – A escrita como produto da leitura (E-1B)	86
Quadro 10 – A escrita como produto da leitura (E-2A).....	88
Quadro 11 – A escrita como produto da leitura (E-1C)	89
Quadro 12 – A escrita como produto da leitura (E-3A).....	90
Quadro 13 – A escrita como produto da leitura (E-1D).....	91
Quadro 14 – A escrita como produto da leitura (E-1E)	92
Quadro 15 – A escrita como produto da leitura (E-1F).....	94
Quadro 16 – A escrita como produto da leitura (E-3B).....	95
Quadro 17 – A escrita como tecnologia (E-1A).....	97
Quadro 18 – A escrita como tecnologia (E-2A).....	99
Quadro 19 – A escrita como tecnologia (E-3A).....	101
Quadro 20 – A escrita como tecnologia (E-1B).....	102
Quadro 21 – A escrita como tecnologia (E-1C).....	105
Quadro 22 – A escrita como tecnologia (E-2B).....	106
Quadro 23 – A escrita como tecnologia (E-3B).....	108
Quadro 24 – A escrita como tecnologia (E-1D).....	112
Quadro 25 – A escrita como tecnologia (E-1E)	113
Quadro 26 – A escrita como tecnologia (E-2C).....	114
Quadro 27 – A escrita como tecnologia (E-2D).....	114
Quadro 28 – A escrita como tecnologia (E-1F)	115
Quadro 29 – A escrita como tecnologia (E-1G).....	117
Quadro 30 – A escrita como tecnologia (E-1H).....	118
Quadro 31 – A escrita como tecnologia (E-1I)	120
Quadro 32 – A escrita como tecnologia (E-3C).....	121

Quadro 33 – A escrita como tecnologia (E-2E)	121
Quadro 34 – A escrita como tecnologia (E-1J)	122
Quadro 35 – A escrita como tecnologia (E-1K).....	123
Quadro 36 – A escrita como tecnologia (E-1L)	125
Quadro 37 – A escrita conceituada a partir de noções de uma área (E-1A)	127
Quadro 38 – A escrita conceituada a partir de noções de uma área (E-1B).....	128
Quadro 39 – A escrita conceituada a partir de noções de uma área (E-1C).....	129
Quadro 40 – A escrita conceituada a partir de noções de uma área (E-2A)	130

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. MEMÓRIA DISCURSIVA E LETRAMENTO ACADÊMICO.....	25
1.1 A Memória Discursiva.....	26
1.2 Escrita e Letramento Acadêmico.....	32
1.2.1 O deslocamento do olhar proposto pela Etnografia para os estudos do Letramento.....	35
1.2.2 As pesquisas em Letramento Acadêmico, Escrita nas Disciplinas e Escrita através do Currículo.....	39
1.2.3 O cenário nacional de pesquisas sobre Letramento Acadêmico.....	45
1.2.4 Pesquisas em Letramento e conceitos em uma abordagem Etnográfico-Discursiva.....	49
2 ASPECTOS METODOLÓGICOS: DA GERAÇÃO DO MATERIAL À ANÁLISE..	59
2.1 A perspectiva etnográfico-discursiva: questões metodológicas	60
2.2 A geração do material.....	63
2.3 O perfil dos docentes participantes da pesquisa	66
2.4 A entrevista semiestruturada como instrumento de geração de dados	68
2.5 A transcrição das entrevistas	72
2.6 A análise, interpretação e classificação das memórias	73
3 MEMÓRIAS SOBRE ESCRITA	80
3.1. Quais são as memórias que emergem no dizer dos professores?	80
3.2 Como essas memórias se organizam?	84
3.2.1 A escrita como produto da leitura.	84
3.2.2 A escrita como tecnologia.	96
3.2.3 A escrita conceituada a partir de noções de uma área	127
3.3 O que pode e deve ser dito sobre a escrita e o seu ensino: síntese dos resultados alcançados	132

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 134

REFERÊNCIAS 134

INTRODUÇÃO

Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias
(Lispector, 1992, p.10)

A sociedade, em suas mais distintas atividades possíveis, é construída de história. Quando nasce, portanto, de diferentes modos, o homem é incorporado ao mundo e a ele se sujeita, determinado pelo que lhe é dado nas condições históricas de onde e quando se situa e interage. A linguagem, sendo o elemento que constitui o sujeito como tal, é, desse modo, o que carrega a força histórica da experiência humana e permite ao homem conhecer o mundo e dele participar.

Há, nesse sentido, em toda atividade humana, memórias, em sua constituição, que não conscientes ao homem, formam, historicamente e por meio da linguagem, o próprio sujeito e seus modos de interagir e conceber as experiências que vive. Pelo prisma das determinações históricas que constituem os sujeitos pela linguagem, os estudos do discurso oriundos das reflexões de Michel Pêcheux (1997, 2009) podem investigar as mais diversas experiências humanas. Nessa perspectiva, não é possível analisar as práticas e os discursos sem localizar o olhar pelas lentes das determinações históricas dadas pela ideologia.

O conceito de ideologia em Pêcheux alicerça-se nas concepções marxistas e, mais especificamente, nas reflexões de Althusser tecidas em sua releitura de Marx, e é compreendida não como um conjunto de ideias, mas como uma prática que se relaciona às relações de produção e às posições que os indivíduos, interpelados em sujeitos, assumem diante da luta de classes. Assim, a ideologia é força atuante na produção de conhecimentos nos indivíduos, interpelando-os em sujeitos, como “efeito (e a parte) de um processo histórico determinado, em última instância, pela própria produção econômica” (PÊCHEUX, 2009, p. 172). O conhecimento é produzido, portanto, como efeito da luta de classes que, em nossa sociedade, está, por exemplo, sob as determinações históricas do modo de produção capitalista.

Nesta tese, focalizamos a produção de conhecimentos acerca da noção de escrita, na busca de levantar concepções a seu respeito e compreendendo-as como determinadas pela ação da memória discursiva¹ na experiência específica com a escrita de docentes que se situam, de

¹ Estamos cientes de que, em trabalhos que mobilizam o conceito de memória discursiva, é comum o emprego de “trabalho da memória” e não “ação da memória”. Em primeiro lugar, enfatizamos que nossa opção por ação não se calca numa leitura pragmática do termo, que deixaria margem para uma concepção de sujeito que controla o dizer. Com essa escolha, no entanto, buscamos fixarmo-nos em uma perspectiva etnográfico-discursiva que

modo particular, em ambiente acadêmico-universitário. Buscamos compreender, por meio do escrutínio do material linguístico-discursivo gerado a partir de entrevistas com os participantes da pesquisa, a constituição histórica dos modos de conceber a escrita, interpretados à luz da ação da memória discursiva. Desse modo, ao tomarmos a atuação das memórias neste campo em particular, inserimo-nos na esteira dos trabalhos que se desenvolvem sob o escopo dos denominados Letramentos Acadêmicos, amparados, metodologicamente, em uma perspectiva etnográfico-discursiva para interpretar os enunciados aos quais nos propomos analisar.

Como ponto de partida, compreendemos que os eventos de letramento que ocorrem em ambiente acadêmico-universitário dos cursos de graduação apresentam, para os estudantes que ingressam nesta etapa de sua formação, oportunidades de circular em outros usos da linguagem, mesclando as práticas anteriores ao que se apresenta neste novo momento, em um entrelaçar da memória discursiva que constitui suas concepções do que significa escrever e atualizações que se oportunizam nas interações que focalizam a escrita nesses ambientes e que, por sua vez, também compõem, socialmente, a memória social sobre a escrita.

Sujeitos que se distinguem por diversos fatores sociais, incluindo suas trajetórias de escolarização e vivências de letramento, reúnem-se em turmas formadas nos mais diferentes campos do conhecimento do ensino superior no Brasil. Desses campos, emergem vivências de usos da linguagem que visam atender às necessidades das atividades acadêmicas.

Assim, a inserção do estudante nesse contexto o expõe ao conhecimento e à necessidade de apropriação de um fazer linguageiro, o acadêmico-científico, que se materializa em textos orais e escritos nas práticas sociais oriundas de cada campo do saber e envolve usos em gêneros discursivos como, por exemplo, o diálogo com parceiros, docentes e coordenadores pedagógicos, anotações cotidianas, a produção de trabalhos científicos do cotidiano universitário, bem como os de conclusão de curso e suas apresentações orais.

A heterogeneidade dos sujeitos e de suas histórias com as práticas de uso da linguagem instaura uma luta de forças históricas de discursos que se fundam na memória discursiva para a compreensão e o ajustamento dos estudantes aos eventos de letramento do ensino superior. Sendo assim, na busca de fazer com que o estudante entre no funcionamento da linguagem

compreende os fatos da atividade humana como determinados pela História. Seria possível manter a noção de “trabalho da memória”, uma vez que ela circunscreve, de maneira específica, as determinações históricas discursivas, no entanto, ao propormos “ação da memória”, buscamos a leitura de que toda ação dos sujeitos é, também, determinada pelo trabalho da memória. Considerando, desse modo, a forte tradição de uso de metodologia etnográfica, centrada na descrição de práticas, no campo dos estudos dos Letramentos Acadêmicos, propomos olhar discursivamente para a descrição das ações, sem nunca as desvincular dos aspectos discursivos de sua constituição. Assim, ao deslocar o termo “trabalho da memória” do campo exclusivo da Análise de Discurso e incorporá-lo ao campo dos Letramentos, nos contornos teórico-metodológicos que nos embasam, encontramos em “ação da memória” uma possibilidade para marcar a própria ação como uma prática (sempre) discursiva.

praticada nesse contexto, os cursos de graduação, geralmente, incluem disciplinas propedêuticas, para o estudo específico da língua(gem)² com vistas à produção acadêmica, em todas as áreas do ensino superior no Brasil.

Com vistas à compreensão do cenário da oferta de tais disciplinas no Brasil no tocante às vertentes de ensino de língua(gem), a pesquisa de Camargo e Britto (2011) levantou dados e propôs uma análise da composição curricular de 53 instituições de formação universitária, de natureza pública e privada, escolhidas levando em conta o objetivo de se contemplar diferentes regiões geográficas e perfis institucionais distribuídos pelo território nacional. De modo específico, os pesquisadores procederam a análises das estruturas curriculares e matrizes de disciplinas relacionadas ao ensino de Português, em cursos que não tinham (OK) relação direta com esse objeto.

Dentre outros resultados, a pesquisa constatou que apenas quatro dentre as instituições não ofertavam alguma disciplina com a finalidade do estudo da Língua Portuguesa. Além disso, com base na análise somente do material disponível das disciplinas como seus títulos, ementas, objetivos, conteúdos e bibliografias, os pesquisadores enquadraram as disciplinas de Língua Portuguesa (ou com outros títulos, mas a ela relacionadas) em três vertentes de ensino: a) reparadora ou supletiva; b) instrumental ou tecnicista; e c) discursivo-textual. Sem nos atermos aos desdobramentos dessa pesquisa, interessa-nos apontar a realidade nacional nela figurada que, ao destacar a imagem de concepções diversas no trato da linguagem na heterogênea amostra que analisaram, abre vias para pesquisas nesse cenário pouco problematizado.

Sendo assim, o pontapé inicial desta pesquisa conduz-nos a algumas inquietações. Uma primeira problematização possível diz respeito à inferência que fazemos tendo em vista os dados da pesquisa de Camargo e Britto (2011) sobre a oferta de uma disciplina para estudo da linguagem na grande maioria dos cursos universitários do país. A partir desse dado, é possível constatar uma compreensão pressuposta por várias Instituições de Ensino Superior (IES) de que uma disciplina voltada ao estudo da linguagem poderia “suprir”, “reparar” as “deficiências” na escrita que os alunos poderiam apresentar ou “instrumentalizar” a tarefa da produção textual acadêmica, de maneira isolada. Embora uma disciplina voltada à linguagem seja, em sua maioria, conduzida por um profissional de Letras, independentemente do trabalho desse

² Optamos pela noção de língua(gem), assim grafada, por: a) separarmos, didaticamente, os estudos que se voltam à língua dos que envolvem outras semioses e reflexões mais amplas sobre a produção de sentidos e b) compreendermos a indissociabilidade entre língua e linguagem, sobretudo calcados em uma concepção enunciativo-discursiva de linguagem, pela qual se entende que o uso da língua sempre se situa sócio-historicamente e que, portanto, nunca é possível, a não ser ilusória e didaticamente, desatrelar língua, linguagem e sentidos históricos.

profissional, chamamos a atenção para essa oferta disciplinar, que parece desconsiderar as demais disciplinas e o trabalho feito com a língua(gem) nelas.

Levantamos essa problemática porque, a nosso ver, não somente em uma disciplina com ementa que aborda a língua(gem) ensina-se a seu respeito, ou seja, todas as disciplinas, de qualquer área de formação acadêmica, estão relacionadas aos seus usos, por meio das solicitações de produções escritas e orais de diversos gêneros que incluem, por exemplo, a confecção da resposta às avaliações rotineiras, as apresentações de seminários e também a produção de resumos, resenhas, artigos científicos e trabalhos de conclusão de curso. Em todos esses casos, é possível, portanto, afirmar que a ação da memória discursiva sobre a escrita atua de modo a conduzir as ações calcadas nas concepções que se tem a seu respeito.

Consideramos importante relembrar, também, o fato de que, na maioria dos cursos, é possível encontrar uma disciplina de Metodologia de Trabalhos e Pesquisas que, além de introduzir o estudante ao universo da pesquisa científica, envolve questões relacionadas à escrita acadêmica. Não identificamos, em nossa busca, nenhum levantamento e análise feitos aos moldes da pesquisa de Camargo e Britto (2011) que traçasse um panorama da disciplina de Metodologia de Trabalhos e Pesquisas no país, mas compreendemos que, certamente, as aulas dessa disciplina, por sua natureza e objetivo de lidar com os trabalhos acadêmico-científicos, estão calcadas, também, em concepções e metodologias envoltas em significados históricos sobre o que é escrever no ensino superior.

Nossa inquietação, nesta tese, se dá quanto aos cenários em que o foco disciplinar não recai sobre a língua(gem), de maneira específica, e que a produção escrita não é, prioritariamente, o objeto de estudos. Certamente, em todo o campo do saber, a língua(gem) é organizada pelos sujeitos nos enunciados cotidianos demandados e, de modo específico, trabalhos avaliativos são conduzidos por meio da produção linguageira. Não intentamos, contudo, tecer diferenciações ou caracterizações que contornem uma ou outra área do saber, mas lançar luz ao estudo da constituição histórica dos dizeres sobre a escrita dos docentes que participaram da pesquisa e, considerando o que emerge no dizer, verificar a ação da memória discursiva também relativa ao campo nas concepções de escrita. Conforme discutiremos posteriormente, compreendemos que, nas concepções que os sujeitos docentes apresentam acerca da escrita, pode haver sentidos relacionados ao seu campo de formação e atuação no ensino superior que também determinam suas noções a seu respeito.

Entendemos que todas as propostas de atividade acadêmica que envolvem a escrita são permeadas de normas colocadas pelos professores das mais variadas disciplinas que o aluno deve cursar, a partir de compreensões heterogêneas a respeito da composição dos gêneros

discursivos, que acabam por apontar para concepções que norteiam o ensino da escrita na esfera acadêmica e que podem, inclusive, causar conflitos. Por sua vez, as concepções sobre escrita carregam, para cada sujeito, o peso da história de sua constituição de sentidos, dados pela memória discursiva. Assim sendo, o modo como cada sujeito, de modo particular, interage com e constitui seus modos de conceber a escrita está determinadamente relacionado a uma memória discursiva, heterogênea e conflituosa, a seu respeito. Não se trata, aqui, da memória³ ilusoriamente recuperável por um sujeito cognoscente, mas de já-ditos, esquecimentos e repetições de sentido que se mantêm, se negam, coexistem, contradizem-se e se atualizam no curso da história na enunciação. Assim, compreendemos que há sentidos sobre a escrita e seu ensino que podem incidir, inclusive, sobre a prática dos docentes, incluindo seu processo de ensino de escrita e, conseqüentemente, para os significados que se envolvem na relação da mediação entre os estudantes e a escrita no processo de aprendizagem no ensino superior.

É nesse sentido que marcamos o caráter determinante das relações estabelecidas entre os sujeitos estudantes do ensino superior e as práticas de escrita existentes nesse contexto e, em consequência, a relevância dos docentes, independentemente de sua formação e campo de atuação, liderando suas disciplinas e conduzindo as atividades que envolvem o uso da língua(gem) em seu modo de enunciação escrito. Compreendemos que as determinações históricas que agem sobre o sujeito em sua constituição como tal, por meio da ação da memória discursiva, podem abarcar, quando relacionadas à escrita, concepções heterogêneas, que dialogam com seu processo formativo, mas não somente, trazendo, também, as práticas de letramento que o determinam a partir de sua própria experiência com a escrita. A isso equivale dizer que, em campos nos quais a escrita não é tomada como um objeto específico de estudos, pode ser que noções do senso comum sejam predominantemente determinantes para os sujeitos, em seus modos de conceber e lidar com a escrita no ensino superior.

As pesquisas sobre a escrita em ambiente acadêmico já são realizadas há tempos e esses estudos partem, por exemplo, da necessidade de encontrar vias para se melhorar os processos que envolvem suas múltiplas utilizações pelos sujeitos em suas práticas sociais acadêmicas cotidianas, bem como da consideração de que a escrita é uma das principais formas de produção e disseminação científica, em todos os campos do saber, utilizada para produzir artigos, resenhas, dentre outros textos de gêneros que se voltam à comunicação de resultados de pesquisas. Assim, em diferentes contextos, e ancorados em distintas perspectivas e abordagens,

³ Conceito explorado no Capítulo 1, no qual são apresentados os fundamentos teóricos desta tese.

pesquisadores tentam encontrar caminhos para sanar os principais problemas enfrentados no processo de ensino e aprendizagem da escrita para os fins acadêmico-científicos.

No entanto, foi no campo da Linguística Aplicada que se encontrou terreno para deslocamentos teórico-metodológicos relevantes sobre a questão da escrita acadêmico-científica, mais especificamente com os Novos Estudos do Letramento (*New Literacy Studies*, doravante NLS), sobretudo conforme a proposta Lea e Street (2006), que descrevem abordagens para o letramento que se dá, também, no contexto do ensino superior⁴. Por sua vez, esses estudos inauguraram, a partir de um olhar etnográfico, os estudos em Letramento Acadêmico.

No Brasil, diversas pesquisas já foram realizadas partindo dos pressupostos do Letramento Acadêmico e, apesar da recorrência desses estudos, a grande maioria toma como *locus* os cursos de Letras, sendo relativamente recente a preocupação, no cenário nacional, com a escrita em diversos campos do saber. Apesar de necessárias e profícuas, as pesquisas que focalizam os cursos de Letras acabam por restringir as reflexões a esse campo do universo acadêmico. Exemplos dessas pesquisas são as desenvolvidas por Fiad (2011), Araújo e Bezerra (2013), Bezerra (2015), Oliveira (2017) e Assis (2008, 2014, 2019), todas elas desenvolvidas tendo como seus *loci* os cursos de graduação de Letras.

Em contrapartida, encontramos projetos como o Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA), criado em 2012, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que desenvolve trabalhos em Linguística Aplicada, sendo vinculado ao Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalhos (GELIT/UFPB/CNPq), voltados ao letramento acadêmico-científico e, em alguns trabalhos, envolve-se a área chamada *Escrita nas Disciplinas*⁵. Dentre esses trabalhos, cujo foco é o processo de escrita em diversos campos do saber, destacamos: o texto de Pereira (2019), que discute a questão da escrita disciplinar, de maneira ampla; os trabalhos relacionados a áreas específicas, como os de Pereira (2014) e Barros e Pereira (2015), voltados à área do Direito; de Silva (2017) e Silva e Silva (2018), sobre a escrita na área de engenharia; e os de Sousa e Pereira (2018, 2019) que discutem o letramento acadêmico-científico em cursos da área de Ciências da Saúde.

⁴ Fazemos essa afirmação por compreender, junto de Lea e Street (2014, p. 477), que “embora o termo ‘letramentos acadêmicos’ tenha sido originalmente desenvolvido visando ao estudo de letramentos em nível superior, o conceito também se aplica ao período da pré-escola ao ensino médio”.

⁵ Nossa tese, apesar de envolver docentes com formação e atuação em diferentes disciplinas, não tem como foco a *Escrita nas Disciplinas*. Optamos pela apresentação de alguns trabalhos desenvolvidos nessa linha de pesquisas no país por: (a) considerarmos relevante também fazer alusão às pesquisas do campo do Letramento Acadêmico que têm se voltado para as culturas disciplinares; (b) apontar para um dos pontos de inovação desta tese que poderá colaborar, posteriormente, para reflexões acerca da *Escrita nas Disciplinas*, que é o trabalho com a concepção de escrita dos docentes, considerando a emergência de memórias que se relacionam às suas áreas de formação e atuação, na abordagem teórico-metodológica que adotamos.

As pesquisas desenvolvidas pelo ATA, focalizando a escrita nas disciplinas, põem luz a cenários de disciplinas que, no Brasil, são pouco explorados quanto às práticas e concepções que balizam o ensino. Enfatizamos, nesse sentido, a relevância dessas pesquisas, por compreendermos que o ensino de escrita nesses contextos ocorre de acordo com as concepções que determinam o modo como os docentes compreendem a escrita e, por conseguinte, seu ensino. Além disso, chamamos a atenção aos currículos institucionais e ementas de disciplinas em cursos nos quais também há proposições que envolvem, de modo específico, a escrita. É preciso considerar que, uma vez que a língua(gem) se materializa em gêneros amplamente solicitados em todos os contextos, são movimentados valores e constatações a seu respeito que organizam, inclusive, as matrizes e proposições curriculares das formações acadêmicas nacionais. Sendo assim, as propostas político-pedagógicas, as composições curriculares e exigências aos estudantes são tomadas com base nesses valores, crenças e intuições que os responsáveis pelas políticas no ensino superior e docentes de diversas áreas trazem a respeito da linguagem e de seu ensino. Com isso, não afirmamos que as práticas adotadas nos cursos em que a língua(gem) é tomada como objeto central de estudos, como Letras, de modo específico, também não estejam submissas a esses mesmos processos, no entanto, há, majoritariamente, pesquisas que envolvem esses cenários, no país e, nesta tese, nosso foco recai sobre os demais contextos.

Marcamos que, nas pesquisas que mencionamos anteriormente, o foco é a escrita e/ou os gêneros discursivos, bem como o estudante das diversas áreas, havendo pouca discussão que focalize o discurso do *docente* atuante nessas áreas, em relação às concepções de escrita, fator que corrobora a justificativa para a necessidade de desenvolvimento da pesquisa em tela. Além disso, a perspectiva adotada pelo ATA é o chamado Interacionismo Sócio Discursivo (ISD), cujo enfoque teórico não assumimos. Diferentemente, o foco na atuação docente e a eleição de uma perspectiva enunciativo-discursiva de análise, envolvendo os Letramentos Acadêmicos e a atuação da memória discursiva para a análise do dizer – apresentada e desenvolvida na sequência desta tese – constituem, portanto, pontos de inovação de nosso trabalho.

Somando-se a investigações em Letramentos Acadêmicos no país, vinculado à Universidade de São Paulo (USP), há o Laboratório de Letramento Acadêmico (LLAC) que objetiva trabalhar o tema com toda a comunidade acadêmica, por meio de palestras, discussões e formações envolvendo a escrita e a oralidade. O trabalho de Ferreira-Santos (2021), fruto das reflexões do LLAC e com enquadre teórico-metodológico no ISD, por exemplo, analisa entrevistas de arguição para o processo de ingresso em programa de pós-graduação em Letras.

Há, também, envolvendo diversas instituições paranaenses, o projeto denominado Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-científicos (LILA), cujas universidades participantes são: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Instituto Federal do Paraná (IFPR), Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

A congruência do que levantamos até aqui nos permite apresentar, portanto, **perguntas** que balizam nossa pesquisa: Quais memórias sustentam e emergem no dizer⁶ de docentes do ensino superior brasileiro sobre a escrita? Quais sentidos são recuperáveis no dizer dos docentes? Quais noções (e não outras) emergem como saberes dados, não questionáveis, estabilizados? Quais concepções podem ser escrutinadas por meio das pistas deixadas na tessitura do intradiscurso, na materialidade linguística?

Partimos da **hipótese** de que é possível identificar, em entrevistas orais semiestruturadas feitas com docentes do ensino superior das áreas de Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Engenharia – com formação e campo de atuação que não envolvem direta e explicitamente reflexões sobre a língua(gem) – pistas das memórias discursivas que delimitam, para esses docentes, suas concepções de escrita e de ensino da escrita. Nossa aposta é a de que, nessas memórias, embora possam potencialmente estar amalgamadas diferentes concepções sobre a escrita e o seu ensino (vindas das diferentes histórias de letramento sujeito-docente), haverá o predomínio do que se pode chamar de um "senso comum" sobre a escrita, formado por uma visão de escrita que a reduz a um produto técnico, estabilizado e transparente (noção que problematizaremos no capítulo teórico); visão que, sabidamente, ainda marca a inscrição histórica, as vivências e/ou experiências dos sujeitos nas diferentes níveis (etapas) de escolarização.

Defendemos, então, a **tese** de que, nas memórias indiciadas no dizer dos docentes – que delimitam para eles o que pode e deve ser dito sobre a escrita e o seu ensino –, mesclam-se, na constituição de suas concepções de escrita, discursos que constituem e são constituídos das diferentes histórias de letramento do sujeito, incluídas as histórias das suas relações com as disciplinas voltadas para o ensino da língua em sua formação escolar básica e acadêmica, bem

⁶ Tomamos como dizer, o denominado por Pêcheux como *intradiscurso*. É, portanto, a materialidade linguística, o fio do discurso, aquilo que "se mostra". Em nosso caso, o dizer é composto pelo *corpus* advindo de transcrições de material oral/falado oriundas de entrevistas feitas com os docentes participantes da pesquisa.

como outras histórias, relacionadas às vivências e/ou experiências do sujeito/docente em outros contextos.

Alinhamos, assim, nossa pesquisa, a fim de alcançar o **objetivo geral** de caracterizar a ação da memória discursiva na constituição das concepções de escrita de docentes do ensino superior, a partir da análise de pistas dessa ação presentes no dizer desses docentes, em entrevistas que tematizam a escrita e seu ensino.

Como desdobramentos relacionados a tal objetivo, apontamos os seguintes **objetivos específicos**: (a) localizar pistas da emergência de memórias sobre a escrita no dizer dos docentes; (b) averiguar como as memórias sinalizadas pelas pistas identificadas delimitam às concepções de escrita dos docentes entrevistados.

Diante, portanto, dos objetivos traçados, é mister afirmar que esta pesquisa a respeito do ensino da escrita em ambientes acadêmicos de formação distintos aos cursos de Letras pode ser justificada, primeiramente, pela falta de reflexão sobre as concepções de escrita e de seu ensino tendo como foco o dizer e as memórias de docentes do ensino superior. Em suma, marcamos como justificativas centrais desta proposta de tese as colaborações que poderão trazer aos sujeitos envolvidos nas problematizações que propomos, os docentes atuantes no ensino superior e o estudante de graduação.

Ao docente do ensino superior é caro problematizar a escrita, por lidar com seu ensino no cotidiano acadêmico universitário e pela recorrência de reclamações que, diante de nossa experiência como docentes no ensino superior, sabemos que surgem no contato com a escrita universitária em todos os campos do saber.

Além disso, marcamos a relevância desta pesquisa para o estudante de graduação que, envolvido nas práticas de letramento acadêmico, aprende e perpetua valores sobre língua, oralidade, escrita etc., e, a partir desses valores e junto deles, caminha durante seu percurso de graduação e, possivelmente, na ampliação de seus estudos, em pós-graduações *lato* ou *strictu sensu*. Sendo assim, a escrita e os valores sobre ela que se ensinam também nos bancos de graduação estarão sempre presentes na história do sujeito universitário, em sua constituição como sujeito e como escrevente.

Metodologicamente, caracterizamos esta pesquisa como de natureza qualitativo-interpretativista, que propõe, inspirada no Paradigma Indiciário, uma análise dos enunciados⁷

⁷ Assumimos a complexidade da noção de enunciado, compreendendo que sua conceituação é heterogênea e, portanto, não consensual no interior do campo dos estudos linguísticos. Em nossa tese, no entanto, a fim de delimitá-la, vinculamo-nos à noção de modos de enunciação, apoiados nas reflexões tecidas por Corrêa (2013) quando, ao tematizar a heterogeneidade da escrita, defende-a como um modo de enunciação, colocando outras

que compõem o *corpus*: entrevistas feitas com docentes do ensino superior brasileiro de uma universidade pública do interior do estado do Paraná. A metodologia qualitativo-interpretativista, de acordo com Moita Lopes (1994), tem sua existência fundada na oposição a uma tradição positivista do fazer científico, mas remonta ainda à antiguidade clássica, na oposição entre os modos nomotético e hermenêutico⁸ de se enxergar o mundo. É, então, no campo das Ciências Sociais que ganha força o olhar hermenêutico, não-positivista, já que, nele, o homem, ao lidar com os sentidos, pode perspectivá-lo de diferentes maneiras, interpretando as realidades de diferentes modos. A diferença do modo de conceber o mundo gera concepções distintas no modo de se produzir conhecimento, sendo que, na perspectiva teórico-metodológica positivista, “só a experiência pessoal através da observação direta do fato a ser estudado é possível, enquanto, na interpretativista, o acesso ao fato deve ser feito de forma indireta através da interpretação dos vários significados que o constituem”. (Moita Lopes, 1994, p. 331)

Por sua vez, o Paradigma Indiciário (Ginzburg, 1989) no qual nos inspiramos para a condução das análises é o que nos permite olhar para o intradiscurso buscando pistas da ação da memória. A proposição desse paradigma ocorre mais precisamente com Ginzburg (1989), texto no qual o autor tece uma crítica ao modo com historiadores construíram o campo de investigação em História, predominantemente, deixando de lado detalhes que, para ele, seriam relevantes. Ancorando-se, portanto, em exemplos do paradigma usado na prática da crítica artística no método de Morelli para a identificação de obras fraudadas, no método da psicanálise freudiana de buscar sintomas da ação do inconsciente na linguagem e na ação investigativa de Sherlock Holmes, volta o olhar para elementos antes negligenciados, a fim de remontar cenas históricas. Focalizamos, assim, em nossa metodologia, um olhar para o fio do discurso, no qual buscamos pistas da própria formulação linguístico-enunciativa para interpretar o discurso, não

semioses, tal como a fala, como modos de enunciação. Assim, dado que os enunciados analisados são provenientes de transcrições de material falado, são compreendidos também como um modo de enunciação. Por sua vez, o conceito de enunciação, para o autor, está vinculado à compreensão discursiva do imbricamento entre sujeito, língua e história, em suas palavras: “baseado em Pêcheux, a constituição da subjetividade se dá numa via de mão dupla: da língua para o discurso e do discurso para a língua, ou seja, é linguística, mas também social e histórica. Nesse sentido, os modos de enunciação produzem fatos discursivos que — marcados pelo pertencimento à língua, à sociedade e à história — são práticas sociais linearizadas pelas enunciações falada e escrita.” (CORRÊA, 2019, p. 180).

⁸ Os métodos nomotéticos e os hermenêuticos relacionam-se a posicionamentos investigativos opostos. As ciências nomotéticas visam buscar leis gerais e regularidades. Braga (2008, p. 76) afirma que as pesquisas nomotéticas “envolvem a busca e o estabelecimento de leis e regularidades abrangentes, que se manifestam em diferentes objetos e situações (os quais se reúnem exatamente por tais regularidades detectadas). Trabalham com poucas variáveis e se baseiam em uma «redução» dos objetos e situações, abstraindo os elementos considerados singulares ou episódicos com relação às regularidades de interesse — exatamente por não terem relevância para a «constituição» da regularidade observada”. Por sua vez, a hermenêutica ocupa-se da interpretação dos dados, com vistas à compreensão. De acordo com Paul Ricoeur, a hermenêutica é “a teoria das operações da compreensão em sua relação com a interpretação dos textos.” (Ricoeur, 1977, p. 17)

de maneira a remontar as cenas empíricas dos dados relatados (dada a opacidade da língua(gem)), mas a fim de gerar nosso gesto analítico de interpretação.

O paradigma indiciário é o que inspira nossa postura frente ao corpus que analisamos, uma vez que, por meio dele, somos convidados a olhar para a produção dos enunciados de modo a buscar em detalhes, muitas vezes tomados como menores, as pistas da ação da história na produção de efeitos de sentido.

A escolha teórico-metodológica também se ampara no quadro de pesquisas em Letramento Acadêmico no Brasil que promovem uma reorientação dos pressupostos etnográficos advindos dos estudos no grupo *New Literacies Studies* (NLS) para um quadro enunciativo-discursivo de interpretação. Dentre tais pesquisas, destacamos as desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisas (CNPq) Estudos sobre a Aquisição da Escrita, do qual somos membros.

De modo geral, as pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisas (CNPq) Estudos sobre a Aquisição da Escrita têm como fator comum abordar o tema da escrita e seu ensino, em diferentes contextos de pesquisa, incluindo, por exemplo, desde a escrita infantil, até a escrita em contexto acadêmico-universitário. Além disso, o viés enunciativo-discursivo fundamenta teórico-metodologicamente as investigações nele conduzidas. Exemplo de trabalhos do referido grupo e que se situa no contexto dos Letramentos Acadêmicos se encontra, por exemplo, em Metz (2020), cuja tese investigou as diferentes formas de heterogeneidade mostrada em textos escritos por universitários em situação de avaliação, compreendendo os modos como os sujeitos, no momento de sua escrita, negociam com presumidos sociais do gênero. Nessa pesquisa, a materialidade linguística da produção escrita constituiu o material no qual se analisa, enunciativo-discursivamente, a ação dos presumidos sociais, as negociações que o sujeito, sócio-historicamente situado, deixa emergir em seu processo enunciativo.

Outro exemplo possível é a tese de Machado (2021) na qual são analisados gestos retrospectivos na produção escrita de universitários realizada em suportes tecnológicos. Nas denominadas rasuras digitais, observadas pelo recurso de gravação do histórico de ações do sujeito no processo de sua escrita, o trabalho caracterizou as negociações com diferentes “outros” constitutivos do discurso. Desse modo, esse trabalho também focaliza a relação indissociável entre materialidade linguística e o processo enunciativo, discursivo.

Esta tese, bem como os trabalhos recém-mencionados de Metz (2020) e Machado (2021), já se constituem como integrantes de um quadro de pesquisas brasileiras que deslocam as discussões sobre letramentos acadêmicos por meio de sua filiação a teorias discursivas. A título de outros exemplos, o trabalho de Komesu e Gambarato (2013) articula os estudos em

Letramento Acadêmico e a proposta discursiva anunciada em Corrêa (2011). Nele, as autoras interpretam a relação que se estabelece entre cores e imagens que se colocam em processo de produção textual de universitários, fazendo uso de análise semiótica conjugada a uma perspectiva discursiva para compreender as relações de poder nos enunciadas, buscando no contexto extraverbal, as determinações enunciativo-discursivas. Outro trabalho nessa perspectiva é o de Mello (2020), no qual se investiga o processo de autoria em artigos científicos produzidos por pós-graduandos em Ciências Humanas, fazendo uma análise discursiva dos artigos que compõem o *corpus* com a finalidade de compreender a posição de autor naquela práticas letradas acadêmico-científicas. Esses são apenas alguns exemplos da perspectiva que também adotamos nesta tese e que se mostra apenas incipiente para o campo dos Letramentos Acadêmicos.

É nessa perspectiva que relaciona o letramento acadêmico com enunciação e discurso, portanto, que buscamos, em nossa investigação, analisar os dados por ela gerados. Desse modo, a análise das entrevistas realizadas com os docentes de diferentes áreas do conhecimento e formados e atuantes em cursos de graduação que não tomam a língua(gem) como objeto específico de estudos é feita de modo a caracterizar pistas da ação da memória discursiva deixadas no intradiscurso (o dizer do docente), pelas quais se pode compor um quadro daquilo que determina o dizer desses docentes. Essas pistas serão buscadas, por exemplo, em hesitações (marcadas no intradiscurso como pausas, entonações, ênfases entoacionais), bem como em elementos de coesão e em emergências lexicais.

Organizamos, assim, nosso trabalho de tese, partindo deste capítulo introdutório, em que buscamos caracterizar as motivações, justificativas, hipótese, tese e objetivos de nossa pesquisa. Em seguida, no Capítulo 1, intitulado *A Memória Discursiva e Letramento Acadêmico*, adentramos na apresentação dos pressupostos teóricos que fundamentam nosso trabalho primeiro, buscando definir o conceito de memória discursiva a partir dos pressupostos da Análise de Discurso francesa, centralmente nas proposições de Michel Pêcheux (1997, 2009) e, depois, apresentando a constituição do campo de estudos em Letramento Acadêmico. Para isso, iniciamos traçando um histórico das pesquisas em Letramento Acadêmico no mundo e no país entrelaçado a noções de escrita, demonstrando, sobretudo, os deslocamentos nas concepções e no objeto – a escrita – decorrentes de posições epistemológicas distintas. Para tal, dividimos essas reflexões em subseções que se ocupam: (a) do deslocamento do olhar proposto pela Etnografia para os estudos do Letramento; (b) das pesquisas em Letramento Acadêmico, Escrita nas Disciplinas e Escrita através do Currículo; (c) do cenário nacional de pesquisas

sobre Letramento Acadêmico e; (d) de pesquisas em Letramento e conceitos em uma abordagem etnográfico-discursiva.

O Capítulo 2 tem como foco a caracterização de nossa metodologia e é intitulado *Aspectos metodológicos: da geração do material à análise*. Para tanto, apresentamos as seções que se ocupam: (a) da perspectiva etnográfico-discursiva em termos metodológicos; (b) da geração do material; (c) da entrevista semiestruturada como instrumento de geração de dados; (d) da transcrição das entrevistas e; (e) da análise, interpretação e classificação das memórias.

No Capítulo 3, intitulado *Memórias sobre a escrita*, ocupamo-nos, propriamente da análise. Nela, apresentamos a caracterização das memórias a partir dos dados analisados e levantamos a discussão acerca da constituição dos dizeres dos docentes das disciplinas participantes da pesquisa quanto à escrita e seu ensino no contexto acadêmico.

Por fim, tecemos nossas considerações finais, visando responder, com base nos questionamentos e problematizações apresentados nesta tese, aos objetivos que traçamos, bem como a tecer reflexões que emergem desta pesquisa, mas que, escapando ao seu objetivo, abrem vias a outras vindouras.

1. MEMÓRIA DISCURSIVA E LETRAMENTO ACADÊMICO

*As palavras me antecedem e ultrapassam, elas me tentam e me modificam, e se eu não tomar cuidado será tarde demais: as coisas serão ditas sem eu as ter dito.
(Lispector, 1998, p. 99).*

As práticas docentes, de quaisquer níveis de ensino, envolvem mais do que aspectos localizáveis nas ementas dos programas de graduação e pós-graduação que os formam. Assim como toda atividade humana, por ser constituída de linguagem, a ação docente é determinada por seu atravessamento na historicidade da língua(gem), logo, saberes históricos constituem os professores como sujeitos e, em consequência, seus modos de compreender o mundo e agir em sala de aula. É por meio da ação da memória discursiva que os discursos se sedimentam e atualizam os saberes históricos que formam a língua(gem) e os sujeitos. Podemos afirmar, nessa direção, que qualquer atitude humana se movimenta a partir daquilo e nos limites do que a memória discursiva acarreta para o sujeito, seja para repetir, refutar, reelaborar, acrescentar ou diminuir.

Desse modo, neste capítulo, tendo em vista o objetivo que traçamos de analisar o dizer de docentes do ensino superior em entrevistas que tematizam a escrita, a fim de caracterizar a ação das memórias na constituição das concepções de escrita desses docentes, buscamos, *a priori*, apresentar o conceito de memória discursiva, compreendendo-a a partir do campo da Análise de Discurso Francesa (Pecheux, 1997, 2009; Robin, 2016) e, *a posteriori*, levantar discussão acerca da constituição do Letramento Acadêmico como campo de pesquisas, buscando, também, relacionar seus conceitos ao de memória discursiva. Intentamos, nesse sentido, que a fundamentação teórica que aqui apresentamos subsidie as discussões analíticas que propomos, posteriormente, permitindo localizar, por meio do escrutínio e interpretação das pistas deixadas no fio do discurso dos docentes, participantes da pesquisa, o modo como a memória discursiva atua na constituição de seus dizeres acerca da escrita, compondo, portanto, o cenário do discurso a seu respeito nas práticas de Letramento Acadêmico específicas que emergem no dizer das entrevistas que analisamos.

Organizamos, desse modo, este capítulo, iniciando pela conceituação de memória discursiva, noção central para nosso gesto de análise. Em seguida, na seara do campo dos estudos em Letramento Acadêmico, buscamos apresentar, em subseções, um percurso histórico de constituição do campo do Letramento Acadêmico que, ao mesmo tempo, situa os contornos dados à noção de escrita e deslocamentos desse objeto nessa trajetória, abordando: (a) o olhar para a escrita proposto pela etnografia; (b) as pesquisas e projetos em Letramento Acadêmico,

Escrita nas Disciplinas (*Writing in the Disciplines* – doravante WID) e Escrita através do Currículo (*Writing across the Curriculum* – doravante WAC); (c) o cenário nacional de pesquisas sobre Letramento Acadêmico e (d) as pesquisas em Letramento Acadêmico que propõem uma abordagem etnográfico-discursiva.

Parece-nos importante destacar que optamos por levantar um conceito de escrita associado ao percurso que traçamos do Letramento Acadêmico, no entanto, tal fato não reduz este àquele, ou seja, renunciamos uma visão reducionista que associaria o Letramento apenas à escrita, pois compreendemos a heterogeneidade que constitui tanto as práticas de letramento quanto a escrita. Se optamos por dar tratamento aos dois concomitantemente é porque, por um lado, compreendemos o conceito de escrita como um dos conceitos necessariamente relacionados ao campo do Letramento Acadêmico e, por outro, porque nos interessa historicizar dizeres relativos à escrita quando de seu acontecimento em situações especificamente consideradas acadêmico-científicas, dada a natureza e desenho de nossa proposta.

Cabe-nos, portanto, antes ainda de iniciar o tratamento do percurso anunciado, antecipar o conceito de escrita ao qual nos filiamos para que a discussão teórica posteriormente possa sustentá-la e, por oposição, também delinear conceitos e práticas voltadas à escrita aos quais rejeitamos. Assim, de modo alinhado às proposições teórico-metodológicas para o ensino da escrita, conforme postula Corrêa (2011), assumimos a escrita como um modo de enunciação por meio do qual um sujeito sócio-historicamente constituído e situado apresenta, no plano do visível (e com seus recursos e determinações), um dizer por ele (naquele momento) organizado (numa tentativa de estabilização, controle, em um processo de negociação com outros) e que dialoga com a historicidade da língua(gem) (práticas discursivas de oralidade e letramento) e do próprio sujeito.

1.1 A Memória Discursiva

*Ainda me lembro com clareza
O que minha me ensinou
A respeitar a natureza
Pela fartura sobre a mesa agradecer ao Criador
Sempre andar num bom caminho
Tirar o espinho de uma flor
Pra dar e receber carinho
Pra não viver em desalinho
Só se entregar a um grande amor*

Arlindo Cruz, Gilson Bernini, Xande de Pilares.

O trecho exposto acima é da canção intitulada “Mainha me ensinou” de composição de Arlindo Cruz, Gilson Bernini, Xande de Pilares, gravada na interpretação de Maria Rita. A ideia de se lembrar com clareza o que alguém ensinou funda-se nas ilusões que o sujeito carrega acerca de sua consciência e da transparência dos sentidos questionados pela Análise de Discurso pecheutiana. A ação da memória que está em tema no trecho afasta-se diametralmente do conceito no qual nos apoiamos, pois opera de maneira psicologizante, compreendendo um sujeito dono do dizer, consciente, que recupera sentidos estabilizados. Na contramão, portanto, dessas concepções – de sujeito e de linguagem – é que buscamos no conceito de memória discursiva o elemento operacionalizador de nossas análises.

O conceito de memória advém do campo da Análise de Discurso (AD), mais precisamente da acepção oriunda das reflexões de Michel Pêcheux (1997, 2009) a esse respeito. A AD constitui-se como campo em que se aliam, no movimento interpretativo, história e linguística, refutando, simultaneamente, um olhar histórico que desconsidera a materialidade linguística e um olhar linguístico estritamente formal, que não leva em conta o fazer histórico nas práticas de uso da língua(gem).

A visada inicial do filósofo se dava na defesa de que forças ideológicas sempre atuam na determinação dos dizeres, do discurso, e são dadas pelas condições de produção, reguladas por regiões de sentido, as formações discursivas. Esse início da AD, conhecido como sua primeira fase, tinha como projeto a busca de um instrumento analítico do discurso que funcionasse automaticamente, inclusive de maneira automatizada. Tal projeto seria possível por: a) considerar, em primeiro lugar, um total assujeitamento do sujeito, perspectiva oriunda das postulações de Louis Althusser (1992) que, posteriormente seria agregada à interpelação do sujeito dos estudos lacanianos em psicanálise e; b) o funcionamento de uma máquina discursiva à qual se submetem todos os sujeitos, sendo que seu dizer só é possível pela determinação de sentidos dos discursos, que se aglomerariam homoganeamente em formações discursivas diretamente respondentes às formulações de uma formação ideológica⁹.

os discursos eram tomados como estruturas que podiam ser armazenadas em

⁹ O conceito de formação ideológica (FI) advém das postulações althusserianas acerca das posições político-ideológicas que se antagonizam por conta da luta de classes. De acordo com Pêcheux e Fuchs ([1975] 1997), os Aparelhos Ideológicos de Estado, conforme apresentados por Althusser, seriam o lugar de ocorrência da luta de classes e os sentidos estariam, portanto, submetidos a processos de aliança, oposição ou dominação entre as formações ideológicas. No interior de uma FI, funcionam formações discursivas que determinam o que pode e deve ser dito em determinada FI.

formações discursivas (FD's), as quais designariam um conjunto homogêneo de discursos que se organizariam segundo as formações ideológicas (FI's). (Santos, 2012, p. 42)

As fases seguintes da AD acabam por revisitar o projeto inicial justamente por se suspender a ideia de homogeneidade dos dizeres e dos sujeitos. Courtine (2009), por exemplo, postula a não-homogeneidade histórica dos saberes, podendo haver, portanto, elasticidade em uma formação discursiva, deslocamentos, ou, até mesmo, enunciados nos quais operam mais de uma formação discursiva, simultaneamente.

O dizer dividido que se atualiza no processo enunciativo aponta as contradições históricas dos discursos, bem como a concretude de cada enunciação, conforme anuncia Pêcheux (2009, p. 25), no prefácio à obra de Courtine: “essa heterogeneidade discursiva, feita de trechos e fragmentos, interessa na medida em que nela podem ser determinadas as condições concretas de existência das contradições pelas quais a história se produz”. Tal divisão constitutiva dos enunciados coloca o analista frente à tarefa do escrutínio da materialidade linguística como lugar onde se mostram as contradições históricas, enquanto desestabiliza o conceito de história ou enunciados transparentes e homogêneos.

De modo específico, a relação entre história e língua só se concretiza à medida que a instância da memória atua. A memória é, portanto, o amálgama que permite localizar, no fazer linguístico (pela presença ou pela ausência), a história. Todavia, a noção de interdiscurso é a que permite compreender a ação da memória na língua. O filósofo francês explica que o interdiscurso “reside no fato de que ‘algo fala’ (*ça parle*) sempre ‘antes, em outro lugar e independentemente’” (Pêcheux, 1997, p. 162), o que implica afirmar que o discurso se constrói não como novidade, mas sempre a partir de já-ditos e esquecidos, fazendo relacionar, no processo discursivo da enunciação, o interdiscurso com o intradiscurso (o fio do discurso, a materialidade linguística) e pré-construídos.

Os pré-construídos, para Pêcheux (1997, p. 164), dizem respeito “ao ‘sempre-já-aí da interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma da universalidade”. Em outros termos, os sentidos que são postos como dados, estabelecidos, estáveis e transparentes são, na verdade, ilusórios, uma vez que, para enunciá-los, o sujeito foi, anteriormente, por eles determinado e interpelado. Desse modo, ao enunciar, o sujeito não fala, mas é falado. Apreende-se tal funcionamento no intradiscurso, que é, nas palavras do próprio Pêcheux, o “funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que eu digo agora, com relação ao que eu disse antes e ao que eu direi depois)” (Pêcheux, 1997, p. 166).

Em *Papel da Memória*, Pêcheux define a memória discursiva afirmando que “seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (Pêcheux, 2007, p. 52). Assim, o que permite a leitura ou a audição compreensível de qualquer enunciado é o preestabelecimento de sentidos que, ilusoriamente, são tomados como dados, esquecidos em sua história de constituição pela memória discursiva, e que estiveram sempre lá. De acordo com Orlandi (2015, p.52), a memória discursiva

Sustenta o dizer em uma estratificação de formulações já feitas, mas esquecidas e que vão construindo uma história de sentidos. É sobre essa memória, de que não temos controle, que nossos sentidos se constroem, dando-nos a impressão de sabermos do que estamos falando. (Orlandi, 2015, p.52)

É, portanto, a memória discursiva aquilo que permite que se sustente uma formação discursiva que, por sua vez, permite que algo possa ou não ser dito. A impressão de sabermos do que enunciamos à qual a autora se refere está relacionada aos esquecimentos que constituem o sujeito e seu processo de produção de sentidos. Para Pêcheux (2009), o sujeito está submetido a ilusões que compõem esses esquecimentos, os quais divide em duas categorias. O esquecimento número 1 trata-se da ilusão de que o sujeito é origem de seu dizer, apagando a constituição histórica dos sentidos. O esquecimento número 2 é a ilusão de que há uma relação direta entre o pensamento e a linguagem e que, portanto, as coisas só poderiam ser ditas de uma maneira. Esquece-se, portanto, que coexistem diversos modos de dizer, interpelados pelas ideologias, pela história e pela memória que os repete (cf. Orlandi, 2013, p. 35).

É justamente na noção de repetibilidade que se situa nossa escolha do conceito de memória discursiva como instrumento teórico-metodológico de nossa análise, uma vez que, sendo fundante para a construção do conceito, permite-nos, na análise, recuperar, em pistas no intradiscurso, a ação da memória buscando a manutenção da repetição de conceitos historicamente constituídos sobre a escrita e sobre o seu ensino. Assim, apoiamo-nos no que Indurski afirma a respeito da repetibilidade, uma vez que ela:

[...] permite observar que os saberes pré-existem ao discurso do sujeito: quando este toma da palavra e formula seu discurso, o faz sob a ilusão de que ele é a fonte de seu dizer e, assim procedendo, ele funciona sob o efeito do esquecimento de que os discursos pré-existem (Pêcheux e Fuchs 1975 [1990, p. 172-176]), que foram formulados em outro lugar e por outro sujeito, e que ele os retoma, sem disso ter consciência. E, desta forma, encontramos uma

característica essencial da noção de memória tal como ela é convocada pela AD: o sujeito, ao produzir seu discurso, o realiza sob o regime de repetibilidade, mas o faz afetado pelo esquecimento, na crença de ser a origem daquele saber. Por conseguinte, a memória de que se ocupa a AD não é de natureza cognitiva, nem psicologizante. A memória, neste domínio de conhecimento, é social. E é a noção de regularização que dá conta desta memória. Assim, chegamos às primeiras reflexões em torno de memória: se há repetição é porque há retomada/regularização de sentidos que vão constituir uma memória que é social, mesmo que esta se apresente ao sujeito do discurso revestida da ordem do não-sabido. São discursos em circulação, urdidos em linguagem e tramados pelo tecido sócio-histórico, que são retomados, repetidos, regularizados. (Indursky, 2011, p. 70-71)

A complexidade da atuação repetitiva da memória também se dá em uma não-linearidade dos discursos, no sentido de que a relação necessária do passado constitutivo com o presente pode se dar tanto como movimento de concordância, discordância, e/ou inclusive de maneira heterogênea, atualizando-se, mas mantendo, simultaneamente, a presença do passado. Régine Robin (2016), ao tratar acerca do aspecto da repetição da memória, explica:

O passado não é livre. Nenhuma sociedade o deixa à mercê da própria sorte. Ele é **regido, gerido, preservado, explicado, contado, comemorado ou odiado**. Quer seja celebrado ou ocultado, permanece uma questão fundamental do presente. Por esse passado, normalmente distante, mais ou menos imaginário, estamos prontos para lutar, para estripar o vizinho em nome da experiência anterior de seus ancestrais. Embora surja uma nova conjuntura, um novo horizonte de expectativa, uma nova sede de fundação, **nós o apagamos, esquecemos, remetemos à frente de outros episódios, voltamos, reescrevemos a história, inventamos, em função das exigências do momento e das antigas lendas**. (Robin, 2016, p. 31, grifos nossos)

Destacamos as ações às quais o passado é, socialmente, submetido, por meio das quais ele atualiza os discursos, na conjunção indissociável entre as antigas lendas e aquilo que se exige atualmente. Em outros termos, a ideia de repetição da memória não se reduz a uma reprodução daquilo que se pode, mnemonicamente, recuperar, mas (e sobretudo) se amplia pela ação do esquecimento, dos apagamentos, da sua reescrita, de outras roupagens. Robin (2016) ainda compara a atuação da memória com o rebobinar permanente de uma fita, sendo a fita a própria história, e completa tal imagem com a ação da neve: “a neve das memórias feridas, precárias, de passados impensados, insensatos, que nos habitam sem que saibamos e que retornam. É como se o passado nevasse sobre nós” (Robin, 2016, p. 26).

A imagem da neve do passado cobrindo o presente não deve, no entanto, separá-los – passado e presente – homogeneamente. Pelo contrário, “o presente não é um tempo homogêneo” (ROBIN, 2016, p. 40), uma vez que o próprio passado que o constitui não o é. O

que se tem, portanto, na ação da memória social, é um conjunto de discursos que se mesclam, se atualizam no dizer e o povoam, de modo inconsciente, e podem, inclusive, fazer conviver, contradições.

Robin (2016) centra-se na ação de memória discursiva diante de fatos históricos como o Holocausto – a *Shoah*, tecendo reflexões acerca do problema da representação e do arquivo. Do fato ocorrido à(s) sua(s) representações, há um caminho que se percorre por meio da língua(gem), seja, por exemplo, como explora a autora, na voz das testemunhas oculares, nos museus ou nos mangás, cada um com especificidades da sua relação com o fato representado em termos dos efeitos de sentido que os constituem e que são gerados, acerca do que buscam representar, para os outros. Tal constatação não nos coloca em posição da tentativa recompor, na análise de quaisquer matérias, a cena real, o fato, o referente, mas gera-nos consciência acerca da constituição do arquivo, de que aquilo que se mostra como linguagem a ser lida passa, pela ação da história, da linguagem e das relações de poder, por modulações que, na materialidade, são passíveis de serem interpretadas por um gesto de leitura não hegemônica, conforme propõe a AD, opondo-se, sobretudo, às leituras que se fazem, por exemplo, em diversas pesquisas das ciências sociais, quando submetidas a um paradigma positivista de interpretação.

Importante destacar que, na base epistemológica da AD, da qual buscamos o conceito de memória discursiva para o empreendimento analítico, a língua(gem) e, por conseguinte, o sujeito, não são transparentes. Assim, a língua(gem) não poderia servir ao gesto interpretativo, se fosse considerada como externa ao sujeito e com sentidos óbvios, dados, tomados como únicos e acessíveis na superficialidade do dizer. A profundidade histórica, portanto, dos dizeres, no processo enunciativo-discursivo, se dá pela ação da memória discursiva que fala no e pelo sujeito. Por sua vez, o sujeito é, logo, um efeito da linguagem, necessariamente inconsciente, tal qual cunhado pela psicanálise:

A psicanálise trata então o sujeito como um efeito. Mais precisamente, o sujeito que é sua matéria-prima é efeito da linguagem. Ao final das contas, essa colocação do sujeito em relação à linguagem é que permite à psicanálise romper com a ideologia da transparência. Além do mais, colocar o sujeito como efeito significa retirá-lo da posição de centro, fonte, unidade de uma interioridade etc. (Henry, 1977, p. 21 *apud* Paveau, 2008, p. 17).

O sujeito é, desse modo, dividido, e seu dizer, ilusoriamente dotado de unicidade, é povoado e atravessado historicamente pelas sujeições das condições de produção dadas, moldado pela ação da memória discursiva. O sujeito, como efeito da linguagem, esquece-se de

sua condição de não-origem, é falado pelo seu próprio ato de enunciação e pode deixar pistas da ação da memória discursiva no intradiscurso, na tentativa vã de controle do seu dizer.

Nesse sentido, a memória discursiva sustenta as formações discursivas e é passível de ser analisada, no gesto de interpretação enunciativo-discursivo, nos chamados pontos de deriva do dizer, que, aqui, temos tomado como pistas:

segundo Michel Pêcheux, as palavras não têm um sentido ligado à sua literalidade, o sentido é sempre uma palavra por outra, ele existe nas relações de metáfora (transferência) acontecendo nas formações discursivas que são seu lugar histórico provisório. De tal maneira que, em consequência, toda descrição “está exposta ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar um outro” (Pêcheux, 1983, p. 53). Indo mais além, podemos dizer com o autor que todo enunciado, toda sequência de enunciado é linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. (Orlandi, 2005, p. 11)

Na posição que assumimos nesta tese, portanto, interessa-nos olhar para os pontos de deriva, as pistas, que se mostram no intradiscurso, como indicativos da ação da memória discursiva que retoma, repete e atualiza noções acerca da escrita. Como antecipado na Introdução, interessa-nos buscar, em nosso gesto interpretativo do dizer, pistas que possam encaminhar respostas para as seguintes questões: Quais memórias sustentam e emergem no dizer de docentes do ensino superior brasileiro com formação e atuação em áreas nas quais a língua(gem) não é tomada como objeto central de estudos sobre a escrita e o seu ensino? Quais sentidos são recuperáveis no dizer dos docentes? Quais noções (e não outras) emergem como saberes dados, não questionáveis, estabilizados? Quais concepções podem ser escrutinadas por meio das pistas deixadas na tessitura do intradiscurso, na materialidade linguística?

Partimos, portanto, em seguida, à apresentação do campo do Letramento Acadêmico, iniciando pelo olhar proposto pelos etnográficos, que se opõem a uma visão de escrita tomada puramente como técnica, para chegar aos estudos dos NLS em Letramentos Acadêmicos e, por fim, no Brasil com os estudos sobre a escrita em contexto acadêmico-universitário e nas proposições epistemológicas de uma perspectiva etnográfico-discursiva. Buscamos, nesse percurso, sempre que possível, estabelecer paralelos com a noção de memória discursiva, tendo em vista sua centralidade em nosso trabalho.

1.2 Escrita e Letramento Acadêmico

O tema da escrita e, mais especificamente, o da sua prática para fins acadêmico-científicos é objeto de investigação há muito tempo e em diversos campos de estudo. De modo específico, sob a denominação de Letramento Acadêmico está um campo vasto que envolve, de diversas perspectivas teórico-metodológicas, saberes sobre as práticas de uso da língua(gem) de cunho científico que se reúnem com vistas à comunicação acadêmica, bem como personagens como estudantes e docentes, em seus mais diversificados cenários.

Partindo de nossas asserções acerca da memória discursiva, podemos afirmar que ela atua, nas práticas de Letramento Acadêmico, de modo a estabelecer já-ditos, sentidos pressupostos e naturalizados na ilusória transparência da linguagem, e que, certamente, ancoram concepções de escrita. A fim, desse modo, de fundamentar nossas discussões, buscamos, a seguir, traçar um percurso histórico que permita, simultaneamente, compreender a constituição do campo dos Letramentos Acadêmicos e situar os deslocamentos que a própria noção de escrita sofreu a partir das diferentes bases teórico-metodológicas que fundamentam as diferentes perspectivas de abordagem.

É necessário, portanto, de início, marcar que os estudos dos Letramentos Acadêmicos emergem junto de mudanças na direção de estudo da própria noção de escrita que, primeiramente e, durante muito tempo, tomada apenas como uma tecnologia. Sendo assim, apresentamos aqui, de maneira breve e anteposta às teorizações acerca do Letramento Acadêmico, os significados e implicações de se tomar a escrita apenas como uma tecnologia, tendo em vista que os primeiros estudos do Letramento nascem na contraposição a essa visão.

Por se tratar de um fenômeno apreensível pelos sentidos, seja pela visão na leitura ou no ato de escrever, seja pela audição na escuta ou no ato de ler, diversos são os significados que se atribuem historicamente à escrita que a restringem ao material gráfico desse fazer linguageiro. Esses significados estão voltados, como afirmamos, principalmente à focalização do material gráfico, portanto, à redução da escrita a sua tecnologia ou a uma técnica, implicando em concebê-la como um produto. Por sua vez, a ideia de produto exclui o olhar para o caráter processual da natureza da escrita, portanto, resulta na desconsideração do sujeito, como ser sócio-historicamente situado, o que se opõe diametralmente ao que buscamos alçar como conceito para escrita. O sujeito é encarado, pois, como a-histórico, monovocal, único responsável pelo que apresenta como escrita e submisso a regras fixas em todos os níveis.

O descolamento dos aspectos sócio-históricos e culturais da escrita foram problematizados nos estudos do Letramento feitos por Street (1984), que partem da diferenciação entre dois modelos de Letramento demarcadores de concepções de escrita distintas: um modelo autônomo e um modelo ideológico. Embora a noção de Letramento

defendida por Street advogue por um modelo ideológico, em que o conceito envolve, mas não se restringe, ao material gráfico da escrita, o modelo autônomo criticado pelo autor confere à escrita caráter autônomo em relação ao processo de interlocução.

Nesse sentido, a escrita, *per si*, por seu produto – o material gráfico (morfofossintático-semântico) – gozaria de certa independência, respeitando uma lógica interna, que exclui edições ou movimentos realizados numa conversação espontânea, por exemplo. A escrita seria conduzida por funções internas de organização e não regulada por fatores externos:

Writing has the effect of distancing the speaker from the hearer; what is said need not to be suited to the requirements of the listener because the listener is absent. Consequently, the interpersonal or social functions of the language can be more or less held constant. The logical functions of language are given free rein. (Street, 1984, p. 20)¹⁰

Desse modo, a escrita como técnica está, para nós, ligada ao modelo autônomo de letramento caracterizado por Street (1984), sobretudo por negar tanto os contextos – imediato e sócio-histórico –, bem como por não considerar o sujeito e sua relação íntima e singular com o processo que se dá na enunciação em seu modo escrito.

Por fim, concordamos com a afirmação de Chacon (2023, s/p) de que “a escrita se mostra quase como uma evidência aos olhos daqueles que têm suas vidas constituídas e atravessadas por ela”, por isso, os sujeitos podem não compreender a escrita como um conceito, mas atribuir à ela sentidos do senso comum, destoantes de reflexões específicas levadas por estudos que se dedicam, de maneira científica e especializada, à sua reflexão. Por comportar, portanto, um material gráfico, visível, passível de ser produzido e observado pelo escrevente, ela pode ser tomada como uma evidência inquestionável, ou sobre a qual as reflexões parecem ser compartilhadas pelo mesmo viés, seja no senso-comum, ou na área específica dos estudos da língua(gem).

Na próxima seção, já caminhando na contramão das visões aqui apresentadas, que compreendem, em sua maioria, a escrita como um produto técnico, abordaremos alguns estudos no campo da etnografia que abriram caminhos para deslocamentos na visão sobre o conceito de escrita.

¹⁰ A escrita tem o efeito de distanciar o falante do ouvinte; o que é dito não precisa ser adequado às exigências do ouvinte porque o ouvinte está ausente. Consequentemente, as funções interpessoais ou sociais da linguagem podem ser mais ou menos mantidas constantes. As funções lógicas da linguagem têm rédea solta. (Tradução nossa)

1.2.1 O deslocamento do olhar proposto pela Etnografia para os estudos do Letramento

Como apresentamos anteriormente, a escrita foi e pode ser tomada como reduzida a uma técnica, focalizando o código escrito e, quando muito, incluindo-se um sujeito compreendido como indivíduo que por ela pode controlar seu dizer. Nesta seção, apresentamos deslocamentos na direção de um conceito para escrita ocorridos a partir do campo dos estudos etnográficos e que, posteriormente, serão trazidos para o Brasil no campo que se convencionou chamar de estudos dos letramentos. Desta feita, buscaremos conceituar letramento, bem como as noções de eventos e práticas de letramento, ainda sob o escopo dos estudos etnográficos.

A etnografia nasce como uma proposta teórico-metodológica no campo da Antropologia, visando realinhar as pesquisas de modo que o pesquisador pudesse, ao descrever determinado grupo social, afastar-se de uma visão ética constituída por sua perspectiva e apropriar-se dos valores e modos de enxergar o mundo da comunidade estudada. Lévi-Strauss, reconhecido nome da Antropologia, aponta a necessidade da inserção do pesquisador em campo, para que se tenha o olhar mais próximo possível em relação àquilo que observa:

É por uma razão muito profunda, que se prende à própria natureza da disciplina e ao caráter distintivo de seu objeto, que o antropólogo necessita da experiência do campo. Para ele, ela não é nem um objetivo de sua profissão, nem um remate de sua cultura, nem uma aprendizagem técnica. Representa um momento crucial de sua educação, antes do qual ele poderá possuir conhecimentos descontínuos que jamais formarão um todo, e após o qual, somente, estes conhecimentos se “prenderão” num conjunto orgânico e adquirirão um sentido que lhes faltava anteriormente. (Lévi-Strauss, 1991, p. 415-416).

A atribuição valorativa de sentidos às práticas, portanto, é proposta como a ser realizada a partir da formação do pesquisador desenvolvida *in loco*. De fato, investimentos descritivos antropológicos estão sempre ligados às perspectivas do pesquisador, mas o que se intenta, por meio do modelo etnográfico, é uma *postura* do pesquisador que compreenda seu atravessamento constitutivo em termos de valores e uma tentativa de incorporação, pelo contato e experiência de proximidade, dos valores compartilhados pela comunidade estudada. Na definição de Magnani (2009):

[...] é possível postular, de uma maneira sintética, que a etnografia é uma forma especial de operar em que o pesquisador entra em contato com o universo dos pesquisados e compartilha seu horizonte, não para permanecer lá ou mesmo para atestar a lógica de sua visão de mundo, mas para, seguindo-os até onde seja possível, numa verdadeira relação de troca, comparar suas

próprias teorias com as deles e assim tentar sair com um modelo novo de entendimento ou, ao menos, com uma pista nova, não prevista anteriormente. (Magnani, 2009, p. 135)

Sob a influência da reorientação teórico-metodológica proposta pela etnografia é que nascem pesquisas voltadas à escrita em comunidades específicas e que fazem emergir o grupo chamado *New Literacies Studies* (NLS), formado por pesquisadores que buscavam, naquele momento, compreender os sentidos dados à escrita em determinadas comunidades, chamando a atenção para a diferenciação que se fazia entre sujeitos letrados e não-letrados assentados em uma dicotomização entre as sociedades com e sem escrita (portanto, sociedades que funcionavam exclusivamente com base em práticas de oralidade).

Interessante compreender que o grupo recebe, em seu nome, o adjetivo *New*, porque se opõe a práticas anteriores de estudo das *literacies*. Nesse sentido, a trajetória do conceito de *literacy* é simbólica para a consolidação do campo dos estudos dos letramentos e dos sentidos em deslocamento para o conceito de escrita nesse percurso. Gnerre comenta que:

[...] entre as principais línguas europeias, somente o inglês dispõe de uma palavra como *literacy*, que faz referência de forma abstrata a todos os possíveis aspectos de envolvimento social e individual com a prática de escrever. Em outras línguas, dispomos de palavras como *écriture*, *schrift*, *escrita*, *scrittura*, que fazem referência tanto à atividade concreta de escrever quanto ao produto concreto de tal atividade. (1985, p. 26-27)

Em outras palavras, em português, por exemplo, o próprio termo *escrita* pode fazer referência tanto ao produto quanto ao processo do escrever, mas não em inglês. De acordo com Soares (2004), no Brasil, França e Portugal, foi apenas na década de 80 que um termo voltado para a reflexão sobre os impactos sociais da escrita como prática foi cunhado, simultaneamente por esses países (respectivamente, letramento, *illettrisme*, *literacia*). Nos EUA e Inglaterra, o termo *literacy* já compunha o léxico da língua inglesa, no entanto, é também apenas nos anos 80 que ganha os contornos teóricos e é, didaticamente, separado do processo que, em português, chamamos de alfabetização. Desse modo, o adjetivo *New* no nome do grupo NLS marca uma mudança de postura sobre os estudos voltados à escrita, que passa a considerar os sentidos a ela atribuídos culturalmente em um viés etnográfico.

Apesar da emergência do termo se dar quase simultaneamente nesses contextos, há diferenças no tocante ao que estava recoberto por ele nos diferentes países. Soares (2004) aponta como na França e nos EUA a ideia de letramento nasce no sentido dos estudos sobre as práticas sociais de uso da escrita e da leitura de sujeitos que, já tendo passado pelo processo de

alfabetização, eram considerados inábeis em atividades sociais que demandam o uso da escrita e da leitura. Assim, nesses países, os estudos sobre letramento emergem sem que houvesse, necessariamente, uma relação com o processo de alfabetização:

o que se quer aqui destacar é que os dois problemas – o domínio precário de competências de leitura e de escrita necessárias para a participação em práticas sociais letradas e as dificuldades no processo de aprendizagem do sistema de escrita, ou da tecnologia da escrita – são tratados de forma independente, o que revela o reconhecimento de suas especificidades e uma relação de não-causalidade entre eles. (Soares, 2004, p.7)

A autora ainda comenta que o Brasil, por sua vez, teve a ideia de letramento associada e, muitas vezes, equiparada à ideia de alfabetização. Os próprios trabalhos iniciais de Soares (1998) apontam para a associação entre alfabetização e letramento e, embora com objetivos distintos, e até para dar contornos possíveis para a separação dos conceitos no país, encontramos os trabalhos de Tfouni (1988, 1995), Kleiman (1995) e Rojo (1998), por exemplo. Embora a noção de alfabetização relacione-se com o letramento, não constitui foco de nosso trabalho e, se abordamos brevemente esse tema, fazemo-lo no intento de historicizá-lo a fim de trazer luz a um discurso que pode reverberar nos dizeres acerca da escrita: o de que certos insucessos nas práticas sociais de escrita e leitura seriam decorrentes de processos ineficientes de alfabetização que gerariam sujeitos “analfabetos funcionais” e/ou “iletrados”.

Situados os limites entre letramento e alfabetização, compreendemos, junto de Kleiman (2008), que o letramento “não envolve necessariamente as atividades específicas de ler ou escrever”, mas diz respeito a “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 2008, p.19). Aproximamo-nos, assim, do modelo ideológico de letramento proposto por Street (1984, 1995) que se afasta de uma visão taxativa de “sujeito iletrado” como aquele que não compartilha de práticas que envolvem a escrita como uma técnica e permeada de valores ditados por classes dominantes que seriam benéficos ao sujeito. Salienta, assim, que há relações de poder envolvem os sentidos dados aos letramentos em cada comunidade e, portanto, propõe um olhar para a particularidade de uma cultura. Nas palavras do autor, o modelo ideológico:

[...] postula [...] que o letramento é uma prática social, e **não simplesmente uma habilidade técnica e neutra**; que está sempre incrustado em princípios epistemológicos socialmente construídos. O modelo diz respeito ao conhecimento: **as formas como as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita** estão, elas mesmas, enraizadas em concepções de conhecimento,

identidade, ser. Está sempre incorporado em práticas sociais, tais como as de um mercado de trabalho ou de um contexto educacional específico, e os efeitos da aprendizagem daquele letramento em particular dependerão daqueles contextos específicos. (Street, 2014, p. 53-54, grifos nossos)

Os modos como as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita são, dessa maneira, nesse modelo ideológico, dados pelas condições específicas plasmadas pela cultura de uma comunidade, de um contexto particular. É nesse sentido que são propostos os conceitos de *eventos de letramento e práticas de letramento*, fulcrais para a fundamentação do modelo ideológico de letramento. Na sequência, apresentaremos ambas as noções, buscando conceituá-las no interior do quadro epistemológico etnográfico, pois, conforme Capristano (2021), esses conceitos estão vinculados à perspectiva etnográfica, direção da qual, junto com a autora, nos deslocamos para uma outra, a enunciativo-discursiva, sobre o que trataremos em seção posterior.

É de Heath (1983) a primeira menção a *evento de letramento*, quando descreve o conceito como “qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação” (p. 93). Tal conceituação permite afastar a compreensão de letramento atrelada apenas à escrita como uma técnica autônoma, tendo em vista, por exemplo, que práticas com usos orais da língua envolvidas com o material escrito podem ser incluídas nesse modelo. Uma discussão oral sobre uma notícia lida em jornal, por exemplo, poderia caracterizar um evento de letramento, visto que tal interação gira em torno de algo que fora escrito. Assim, ao remodelar o olhar para o letramento, aceitando as práticas orais como podendo estar sempre em relação com as escritas, desloca-se a compreensão dicotômica entre as práticas escritas e as práticas orais para um lugar de relação.

Em um evento de letramento, ocasião na qual sujeitos interagem em torno da escrita, há mais do que o simples contato mediado por um produto escrito. As concepções que o sujeito carrega sobre escrita, as relações identitárias e de poder que fazem-no relacionar-se com o material escrito de modo específico em uma cultura são elementos do que se pode chamar *práticas de letramento*.

Street (2014) comenta a complexidade da circunscrição dos dois conceitos e como, em seus primeiros trabalhos, dividiu as noções de eventos e práticas de letramento, mas, posteriormente, aborda-os de modo relacional. Em suas palavras, a noção de prática de letramento “tenta lidar com os eventos e os padrões de atividade em torno de eventos de letramento, mas para ligá-los a algo mais amplo, de natureza cultural e social” (Street, 2014,

p.55). Seriam, portanto, conceitos correlacionados, mas de diferentes naturezas: em um evento de letramento – plano observável –, os sujeitos compartilham, em determinada cultura, em um contexto específico, valores e concepções sobre escrita – plano não-visível, mas presente. Capristano, ponderando sobre as contribuições de Street (2014), explica que, portanto, práticas de letramento referem-se “àquilo que é, de forma contraditória, invisível e determinante delas: padrões, modelos e/ou convenções socialmente construídos que viabilizam e sustentam certos usos da escrita e não outros” (2021, p. 8).

Os limites entre eventos e práticas de letramento são, assim, apenas didáticos à pesquisa etnográfica, tendo em vista que seria, de acordo com Street (2012), problemático e contraditório apenas ater-se a um evento de letramento sem sempre considerar os elementos valorativos e ideológicos da cultura do local onde se situa o evento de letramento.

Assim, o campo da etnografia ressignifica o olhar para a escrita que, até então, era tomada de um paradigma autônomo, e passa a ser estudada inserida no contexto de seu surgimento, nos significados mais particulares que são dados pela cultura local trazidos nas práticas de letramento no interior dos eventos de letramento. É nesse sentido que buscaremos abordar, na próxima seção, pesquisas feitas no campo do Letramento Acadêmico fora do país, bem como nas áreas da Escrita nas Disciplinas e Escrita através do currículo, que têm, centralmente, o olhar voltado para a cultura disciplinar.

1.2.2 As pesquisas em Letramento Acadêmico, Escrita nas Disciplinas e Escrita através do Currículo

A proposta etnográfica para o estudo dos letramentos apresentada pelo denominado grupo dos NLS abriu vias para investigações sobre a escrita considerando variados campos, inclusive os do interior das práticas acadêmicas de uso da linguagem. Dentre elas, o estudo publicado por Lea e Street (1998) é marco para a consolidação da área de estudos da escrita na perspectiva etnográfica no campo do Letramento Acadêmico.

Tendo em vista a experiência com estudos anteriores, Lea e Street (1998) descrevem três perspectivas, ou modelos, por meio das quais a escrita é tomada de diferentes modos no interior específico das universidades. Essas abordagens de ensino de escrita não seriam mutuamente excludentes, podendo ocorrer de maneira sobreposta.

A primeira delas tem centramento em habilidades cognitivas a serem incorporadas psicologicamente pelo estudante e que, de maneira generalizante, poderiam ser empregadas em qualquer tipo ou gênero de texto. Elementos gramaticais, questões morfossintáticas e

ortográficas são o foco nessa abordagem e, como consequência, muitas vezes, o ensino é reparador, no sentido de corrigir “problemas” e “erros”, tendo como base apenas o produto escrito, o texto, lugar onde se encontram (ou se buscam) as deficiências de aprendizagem da língua materializadas. De modo mais preciso, Lea e Street (1998), no apêndice do estudo publicado, apresentam características do modelo de habilidades de estudo, a saber:

Student deficit • 'Fix it'; atomised skills; surface language, grammar, spelling.
 • Sources: behavioural and experimental psychology; programmed learning.
 Student writing as technical and instrumental skill. (Lea; Street, 1998, p. 13-14)¹¹

O centramento em habilidades de estudos, de acordo com Bezerra (2010, p. 6), gera “nenhum destaque para os aspectos sociais envolvidos no processo de escrita ou mesmo para as peculiaridades da escrita em cada campo disciplinar”. Há, portanto, uma desconsideração de aspectos culturais do campo, assim como do histórico do estudante, sendo empenhados esforços para se suprir déficits na escrita, dos quais o estudante figura como principal responsável.

A abordagem denominada por **socialização acadêmica** considera a existência de uma cultura acadêmica na qual os estudantes devem ser inseridos pelo docente, “com o intuito de que eles assimilem os modos de falar, raciocinar, interpretar e usar as práticas de escrita valorizadas nas disciplinas e áreas temáticas da universidade” (Oliveira, 2017, p. 125). De acordo com Heath e Street (2008), esse modelo estaria relacionado ao crescimento do construtivismo, da aprendizagem baseada em situações e em trabalhos da sociolinguística e teorizações sobre os gêneros. Para eles, “the academic socialization model recognizes that subject areas and disciplines use different genres and discourses to construct knowledge in particular ways” (Heath; Street, 2008, p. 105)¹².

Por fim, o terceiro modelo incorpora as abordagens anteriores, mas expande-as, considerando tanto as habilidades quanto a cultura acadêmica em um quadro maior e determinante: das relações de poder, significados e identidades que estão alinhadas a um campo disciplinar específico. Para Heath e Street (2008), o etnógrafo que se vale dessa abordagem colabora para o desenvolvimento de teorias para a prática de ensino nas disciplinas:

¹¹ Déficit do estudante - "Conserte isso"; habilidades isoladas; superfície da linguagem, gramática, ortografia. - Fontes: psicologia comportamental e experimental; aprendizado programado. Escrita do aluno como habilidade técnica e instrumental. (Tradução nossa)

¹² O modelo de socialização acadêmica reconhece que as áreas de estudo e as disciplinas usam diferentes gêneros e discursos para construir o conhecimento de maneiras específicas (Tradução nossa)

Ethnographers who take higher education venues as field sites will provide a **distinct perspective that will facilitate development of new directions in practice theories** and advance language socialization by pushing the idea of later language development (Heath; Street, 2008, p. 106, grifos nossos)¹³

O que se pode perceber como consequência dessa observação de Heath e Street é que diversos trabalhos, inclusive no Brasil, têm se ocupado da descrição de culturas disciplinares e da caracterização de práticas de ensino de escrita levando em conta aspectos da etnografia, como o contexto da área, os empregos estilísticos e as regularidades dos gêneros discursivos como se apresentam em cada disciplina.

Importante consideração pode ser vista no trabalho de Jones, Turner e Street (1999), quando Street, no posfácio da obra e ao comentar a resposta de Lea a um de seus trabalhos, explicita possível conflito emergente das concepções estudantis a respeito de escrita e aquilo que um docente de determinada área tem como expectativa sobre sua escrita:

It is this that often makes student writing seem inappropriate — if they adopt the ‘wrong’ or unexpected power relationship, use the conventions of a different discipline, present themselves in unacceptable ways, then their texts are invalid. That could also be happening to this text, as readers from different disciplines approach it with different expectations and challenge my attempt, indeed right, to present discourse in this manner. (Street, 1999, p. 222)¹⁴

Como mencionamos anteriormente, o modelo dos Letramentos Acadêmicos leva em conta as relações de poder e os diferentes significados que, em uma perspectiva etnográfica, são descritos e reunidos acerca de uma cultura disciplinar¹⁵. Entretanto, a reflexão apresentada no trecho, por Street, parece apontar para a compreensão de que haverá conflitos caso o estudante não adote a posição esperada em uma relação de poder nas convenções de

¹³ Os etnógrafos que tomam os estabelecimentos de ensino superior como cenários de pesquisa fornecerão uma perspectiva distinta que facilitará o desenvolvimento de novas direções nas teorizações sobre a prática e promoverão uma socialização da linguagem estimulando a ideia do desenvolvimento posterior da linguagem (Tradução nossa)

¹⁴ É isso que muitas vezes faz com que os textos dos alunos pareçam inadequados - se eles adotarem a relação de poder "errada" ou inesperada, usarem as convenções de uma disciplina diferente, apresentarem-se de maneiras inaceitáveis, então seus textos são inválidos. Isso também pode estar acontecendo com este texto, pois leitores de diferentes disciplinas o abordam com expectativas diferentes e desafiam minha tentativa, de fato correta, de apresentar o discurso dessa maneira. (Tradução nossa)

¹⁵ Apoiamo-nos, para definir cultura disciplinar, no conceito de comunidade discursiva de Swales (1990, 2009), que reflete acerca da existência de convenções discursivas particulares de comunidades, como as disciplinas acadêmicas ou grupos sociais. Olhar, portanto, para as convenções de uma área implica inferir padrões convencionados historicamente do uso da língua(gem) na especificidade disciplinar, o que, junto de Star-Glass (2015, p. 82), chamamos de cultura disciplinar: “Cultura Disciplinar: um conjunto comum de suposições, atitudes, conceituações, epistemologias e valores compartilhados pelos membros de uma comunidade disciplinar acadêmica (como a química, ou sociologia), que são tacitamente transmitidos aos novos membros e que moldam as suas visões da natureza, produção, transmissão e partilha de conhecimentos”.

determinada disciplina. Para nós, tal asserção põe em tela o embate entre a história de letramento do sujeito escrevente com as práticas esperadas no horizonte de expectativas de um docente em uma disciplina. A esse respeito, Street não apresenta reflexões em tal posfácio, até porque o texto tem como objetivo central discutir as relações de poder implícitas, para ele, na escrita em contexto acadêmico, a fim apenas de ilustrar como, de fato, elas existem, mas sem advogar por uma possível quebra, por parte do docente, de tal hierarquia. Para nós, uma resposta a tal questionamento tem se dado em alguns trabalhos brasileiros, sobre os quais trataremos em seção posterior.

Em suma, a incorporação do modelo etnográfico como postulação teórico-metodológica para o estudo da escrita em contexto de ensino superior gerou uma agenda de pesquisas, pela fixação de objetivos oriundos dessa perspectiva. A esse respeito, Assis, Bailly e Corrêa (2017), ao comentarem questões epistemológicas sobre a consolidação do campo dos Letramentos Acadêmicos, fazem menção ao trabalho de Lillis e Scott (2007), apresentando as ações que, de acordo com as autoras, deveriam compor o cenário de pesquisas em um modelo ideológico de letramento:

Segundo as autoras, para o modelo ideológico de letramento, ao qual elas se filiam, é preciso, além disso: a) situar as convenções dos letramentos acadêmicos em tradições de produção do conhecimento; b) considerar e situar as perspectivas dos escreventes quanto ao convencionado em termos de produção de sentido na academia; c) considerar os recursos que os escreventes apresentam de modo a legitimar formas alternativas de produzir sentido na academia. Eis, portanto, um modo transformador de, ao mesmo tempo, promover, na prática didático-pedagógica, o acesso aos letramentos acadêmicos e operar teórico-metodologicamente na pesquisa sobre eles. (Lillis; Scott, 2007, p. 11 *apud* Assis; Bailly; Corrêa, 2017)

Conforme já apontamos em nossa introdução, o cenário brasileiro é rico em pesquisas em Letramento Acadêmico, no entanto, são incipientes os trabalhos que se enveredam, de modo específico, em áreas do saber que não os cursos de Letras. Apesar do pequeno número de estudos brasileiros tematizados sobre o processo de escrita envolvendo contextos de diferentes disciplinas, essa preocupação específica já foi tomada em outros lugares do mundo, como nos EUA¹⁶, onde duas abordagens de pesquisa foram desenvolvidas, nascidas dentro de um movimento chamado *Writing to Learn* (Escrever para Aprender): "the writing to learn

¹⁶ As reflexões feitas acerca dos estudos de WAC e WID são caudatárias de minha experiência no doutorado sanduíche nos Estados Unidos da América, no Dartmouth College, subsidiado por bolsa oriunda do edital nº 19/2020 da CAPES. Reiteramos agradecimentos ao Departamento de Linguística e, sobretudo, à professora Dra. Christiane K. Donahue.

movement has continued to migrate from general approaches to discipline-specific studies of the relation between writing and learning” (Bazerman *et al.*, 2005)¹⁷.

O objetivo é pensar sobre a melhoria do processo de escrita dentro das disciplinas, guiado pela suposição de que este processo pode ajudar os estudantes a desenvolver seus conhecimentos na especificidade de sua área. Apresentamos, na sequência, as duas abordagens, com base nos estudos de Bazerman (1995; 1998; 2005 [2004]), Bazerman e Russell (2004) e Bazerman *et al.* (2005).

Na primeira abordagem decorrente desse movimento, denominada *Writing across the Curriculum* (WAC - Escrita através do Currículo), o foco é usar a escrita para aprender o conteúdo de uma área específica. Os professores que lecionam em projetos relacionados a essa abordagem são, em geral, docentes em disciplinas que recebem formação para a escrita, em cursos estadunidenses similares ao curso brasileiro de Letras. A segunda abordagem, cujo teor é o que mais nos interessa nesta pesquisa, é denominada *Writing in the Disciplines* (WID – Escrita nas Disciplinas), em que o objetivo é aprender a escrever considerando as especificidades de uma disciplina, de uma área de conhecimento. Os professores estadunidenses que ensinam as questões de escrita nesta abordagem podem ser de qualquer área do conhecimento. Eles são frequentemente formados em cursos voltados para a reflexão sobre a língua(gem), mas podem ser do campo específico em que a escrita também ocorre, portanto, de formação diferente ao que, no Brasil, chamamos curso de Letras.

Importante destacar que os movimentos de WAC e WID tiveram seu início ainda na década de 60 nos EUA (cf. Townsend, 2013), especialmente no *Dartmouth Seminar*, ocorrido no Dartmouth College, nos EUA, que reuniu professores acadêmicos estadunidenses e britânicos centrados em resolver problemas encontrados na escrita de estudantes. De acordo com Mastanduno (2015):

The Dartmouth Seminar cemented the establishment of a scholarly field dedicated to understanding, researching, and teaching Writing in higher education: the field of composition and rhetoric. The seminar also inspired the writing across the curriculum (WAC) and writing in the disciplines movements in the United States. And it created the foundation for a key shift in the 1970s and 1980s from understanding meaning as existing independent of writing to understanding it as socially constructed through writing.¹⁸

¹⁷ O movimento escrever para aprender continuou a migrar de abordagens gerais para estudos específicos de disciplinas sobre a relação entre escrita e aprendizado. (Tradução nossa)

¹⁸ O Seminário de Dartmouth consolidou o estabelecimento de um campo acadêmico dedicado à compreensão, à pesquisa e ao ensino da escrita no ensino superior: o campo da redação e da retórica. O seminário também inspirou os movimentos de escrita através do currículo (WAC) e de escrita nas disciplinas nos Estados Unidos. E isso criou

Outros eventos também geraram textos que apresentavam, pela mesma preocupação, discussões, mas ainda em viés de reparação da escrita. No entanto, foram essas discussões que, afuniladas, permitiram a divisão dos movimentos em WAC e WID, delimitando seus focos de interesse. O quadro a seguir, adaptado de Townsend (2013), é ilustrativo dos interesses dos dois movimentos:

Quadro 1 – Diferenças entre WAC e WID

Writing across the curriculum (WAC)	Writing in the disciplines (WID)
Writing-to-learn	Writing-to-communicate
Writing as exploratory	Writing as delivery of critical content
Writing as rehearsal	Writing as performance
Private audience	Public audience
Writer-centered	Reader-centered
Low stakes; writing often ungraded	High stakes; writing grades
Correctness relatively unimportant	Correctness extremely important

Fonte: Adaptado de Townsend (2013)¹⁹

As características ali destacadas, voltadas para os estudos em WID, não incluem questões que se voltam a um modelo de Letramentos Acadêmicos, mas voltam-se tanto para a correção como para a habilidade de escrita. Há a inclusão de um foco no leitor e de se selecionar a audiência, mas não são, ali, problematizadas as questões culturais ou relações de poder, por exemplo.

Com base, portanto, nesses modelos de estudos feitos por áreas nos EUA e na Inglaterra que Street (2009) levanta o questionamento sobre a existência de aspectos ocultos do

a base para uma mudança fundamental nas décadas de 1970 e 1980, passando da compreensão do significado como algo que existe independentemente da escrita para a compreensão do significado como algo socialmente construído por meio da escrita. (Tradução nossa)

¹⁹

Escrita através do currículo (WAC)	Escrita nas disciplinas (WID)
Escrever para aprender	Escrever para se comunicar
Escrita como exploratória	Escrita como entrega de conteúdo crítico
Escrita como treino	Escrita como performance
Audiência privada	Audiência pública
Centrada no escritor	Centrada no leitor
Baixo risco; a escrita geralmente não é avaliada	Alto risco; a escrita é avaliada
A correção é relativamente sem importância	A correção é extremamente importante

(Tradução nossa)

letramento, que seriam questões não explicitadas para os estudantes durante eventos de letramento no ensino superior. Por meio da análise de artigos científicos que compunham um livro, o autor levantou alguns termos que apontariam para os critérios de avaliação e revisão estabelecidos, mas que, ocultos nas orientações dadas por um professor, emergiram pela análise.

A defesa de Street (2009), assim, é de que as chamadas dimensões ocultas deveriam fazer parte do estudo e ensino dos gêneros discursivos no contexto acadêmico, tirando o foco das questões estruturais, apenas, que envolvem sua produção. Desse modo, de uma perspectiva etnográfica, o autor elenca conceitos para serem incluídos nas orientações e que poderiam nortear um novo modo de se trabalhar com a escrita nesses contextos. Os conceitos são: a) enquadramento, b) contribuição/para quê? c) voz do autor, d) ponto de vista, e) marcas linguísticas e f) estrutura.

O que de central destacamos desse trabalho é a proposta de Street de se encaminhar questões que ultrapassam as preocupações que o movimento de WID apresentava anteriormente. Assim, podemos afirmar que, apesar de serem movimentos antigos e bem anteriores ao surgimento dos estudos do NLS, foi a investida de perspectiva etnográfica que deslocou o olhar para as pesquisas e projetos no interior de diferentes disciplinas no contexto dos EUA e Inglaterra.

Em resumo, buscamos, nesta seção, estabelecer um histórico de nascimento dos estudos em Letramentos Acadêmicos nos contextos da Inglaterra e Estados Unidos da América, bem como dos movimentos de WAC e WID. Além disso, levantamos como os estudos etnográficos impactaram tais movimentos e foram relevantes para reinstaurar os caminhos da pesquisa sobre ensino de escrita nos EUA e Inglaterra. Na sequência, procuraremos nos ocupar do cenário nacional brasileiro no tocante às pesquisas em Letramento Acadêmico, apresentando algumas pesquisas seminais para a consolidação do campo no Brasil, bem como a de estudiosos relevantes para a área e projetos voltados para o ensino de escrita no país, cujo enfoque está, em sua maioria, na perspectiva etnográfica.

1.2.3 O cenário nacional de pesquisas sobre Letramento Acadêmico

Como situamos anteriormente, a empreitada etnográfica iniciada pelos NLS reorientou os caminhos das pesquisas em escrita nos EUA e Inglaterra, estendendo-se, inclusive, para as especificidades disciplinares da área acadêmica, tendo gerado o nicho de estudos que chamamos de Letramentos Acadêmicos. No Brasil, a entrada dos estudos em Letramento se

deu pelo viés da escrita infantil, associando o conceito à ideia de alfabetização, como explica Soares (2004, p. 7):

No Brasil, [...] o despertar para a importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização.

De maneira específica, a escrita em contexto de ensino superior foi tomada como objeto de pesquisas apenas recentemente, como aponta Marinho:

São inúmeros os trabalhos que discutem o ensino-aprendizado da leitura e da escrita no ensino fundamental e médio, no Brasil. Ao contrário, a escrita acadêmica não tem recebido a merecida atenção na universidade, seja do ponto de vista do ensino, seja como objeto de pesquisa. (2010, p. 355-356)

Apesar de recente, é grande o volume, na atualidade, de pesquisas que se interessam pelas práticas de letramento no ensino superior. Interessante notar que o olhar para os cenários acadêmicos de constituição da escrita tem, no Brasil, entrada e crescimento com as teorizações etnográficas do NLS, atreladas às teorizações do Círculo de Bakhtin. Isso afirmamos destacando o caráter seminal do trabalho de tese de Fischer (2007), que investigou práticas de letramento na esfera acadêmica em uma universidade brasileira a fim de compreender a constituição letrada de alunos de Letras, motivada pela preocupação inicial de um discurso de déficit do letramento de alunos ingressos em Letras. Nesse trabalho, Fischer ampara-se nos pressupostos teóricos dos Letramentos Acadêmicos, oriundos dos estudos do NLS, junto da perspectiva do Círculo de Bakhtin a respeito do dialogismo, para propor o que denomina modelo dialógico de letramentos acadêmicos.

Metodologicamente, a pesquisadora centra-se em aspectos culturais para a análise, como salienta: “o foco se volta para o cultural, subordinando, dessa maneira, o individual e o social às condições culturais dos alunos” (Fischer, 2007, p. 87). Em termos teórico-metodológicos, portanto, podemos afirmar que o enfoque é etnográfico, centrado nos valores culturais sobre as práticas de letramento que constituem os sujeitos, participantes da pesquisa. Sua análise permitiu caracterizar, daquela perspectiva, três tipos de eventos de letramento acadêmico, a saber: o interdiscursivo, o identitário-profissional e o reflexivo-transformativo. Em resumo, os três tipos de eventos estavam relacionados ao modo de trabalho docente em orientações dadas às estudantes e que, respectivamente: a) são promotores de relações entre gêneros discursivos primários e secundários, na interface entre diferentes discursos provindos

das esferas sociais trazidas pelos alunos com as institucionais acadêmicas; b) permitem que o aluno se coloque na posição da identidade docente, assumindo, desde então, o caráter profissional nas próprias propostas de produção acadêmica com base na experiência dentro do curso e; c) expandem o horizonte do estudante de modo a emancipá-lo frente às demandas acadêmicas.

Em resumo, o trabalho de Fischer (2007) tem natureza teórico-metodológica etnográfica e mescla-se com a proposta dialógica do Círculo de Bakhtin, dando ênfase, sobretudo, na atuação do docente em contexto universitário. Podemos afirmar que, apesar de centralmente etnográfico, há, pela adoção da reflexão do dialogismo para a prática docente, a entrada de um viés discursivo-interacional para o Letramento Acadêmico, mas fortemente centrado na noção de cultura²⁰.

Ainda no sentido de articular as elaborações bakhtinianas e do Círculo com o viés etnográfico de pesquisas em Letramentos Acadêmicos, o trabalho de Marinho (2010) estuda um caso de alunas de pedagogia em relação à produção de resenhas solicitadas no curso, resultando na constatação do conflito gerado quando as alunas precisam assumir um lugar de autoras, na enunciação, convidadas a apontar criticamente seus pontos-de-vista sobre o texto resenhado, mas sentindo-se desautorizadas frente à interlocução direta da professora da disciplina. Apesar de fazer um investimento na análise enunciativa dos textos resenhados para trabalhar com a posição assumida pelas alunas na proposta, a ênfase do trabalho recai sobre os aspectos descritivos da cena etnográfica, o que é enfatizado pela autora:

Uma perspectiva etnográfica de reflexão sobre a relação desses alunos com a escrita acadêmica permite ultrapassar o nível da análise dos textos, para se adentrar nas razões que explicam determinados comportamentos, atitudes e crenças que cercam o universo das relações com a escrita no ambiente acadêmico. (Marinho, 2010, p. 384)

São diversos, portanto, os trabalhos que, com o ingresso das reflexões de cunho etnográfico oriundas dos NLS no Brasil, estudam e apontam vias para o trabalho com a escrita acadêmica no Brasil. Chamamos a atenção ao fato de que são poucas as pesquisas desse teor que, com objetivos diferentes, não tomam os cursos de Letras como *loci*. Como exemplos,

²⁰ Reconhecemos a relevância dos estudos centrados no dialogismo do círculo bakhtiniano na constituição do campo dos Letramentos, no entanto, para os objetivos que traçamos para esta tese, diante da natureza dos dados que aqui examinamos, bem como da metodologia que escolhemos a partir deles, optamos por eleger o conceito de memória discursiva, dos estudos discursivos como os de Pêcheux (1997, 2009) e Robin (2016) a fim de analisar o dizer dos docentes entrevistados. Consideramos importante afirmar que trabalhos futuros podem valer-se, com os devidos aprofundamentos e contornos teórico-metodológicos, de conceitos advindos dos estudos de Bakhtin e seu círculo para análises dialógico-discursivas.

apontamos trabalhos sobre o tema da escrita acadêmico-científica desenvolvidos por Fiad (2011), Araújo e Bezerra (2013), Bezerra (2015), Oliveira (2017) e Assis (2008, 2014, 2019), todos eles desenvolvidos nos cursos de graduação em Letras como seus *loci*.

Em contrapartida, há projetos nacionais que têm buscado, também em viés etnográfico, analisar diferentes campos do ensino superior, a fim de descrevê-los por essa perspectiva, mas também de caracterizar processos de ensino de escrita voltados para a especificidade das áreas. Esses projetos são, muitas vezes, voltados ao ensino e à reflexão sobre a produção acadêmica, portanto, geralmente oferecem oficinas a estudantes e docentes e promovem pesquisas sobre os contextos em que estão inseridos.

O projeto Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA), por exemplo, criado em 2012 na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e mencionado anteriormente, assume-se como do campo da Linguística Aplicada, e está vinculado ao Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalhos (GELIT/UFPB/CNPq). Nele, são desenvolvidos trabalhos de pesquisa que se interessam pelos letramentos acadêmicos e alguns trabalhos estão voltados para as culturas disciplinares. Dentre esses trabalhos, cujo foco é o processo de escrita nos diversos campos, destacamos: o texto de Pereira (2019), que discute a questão da escrita disciplinar, de maneira mais generalizada; os trabalhos relacionados a áreas específicas, como os de Pereira (2014) e Barros e Pereira (2015), voltados à área do Direito; de Silva (2017) e Silva e Silva (2018), sobre a escrita na área de Engenharia; e os de Souza e Pereira (2018, 2019) que discutem o letramento acadêmico-científico em cursos da área de Ciências da Saúde. Os estudos vinculados ao ATA são conduzidos no escopo teórico-metodológico do interacionismo sócio-discursivo (ISD), cujo representante e propulsor é Bronckart (2009 [1999]).

Outro projeto, vinculado à Universidade de São Paulo (USP), é o Laboratório de Letramento Acadêmico (LLAC). Como o próprio nome sugere, o LLAC volta-se à oferta de discussões, palestras e formações para a comunidade acadêmica, em uma espécie de laboratório para as práticas acadêmicas que envolvem a escrita e a oralidade. Com enquadre teórico-metodológico também no ISD, o trabalho de Ferreira-Santos (2021), fruto das reflexões do LLAC, por exemplo, analisa entrevistas de arguição para o processo de ingresso em programa de pós-graduação em Letras.

Ainda outro exemplo de projeto, mas, neste caso, interinstitucional, é o Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-científicos, cujo objetivo central é a oferta de ações em prol do letramento no contexto das instituições participantes, todas do estado do Paraná: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Instituto Federal do Paraná (IFPR),

Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Nesta pesquisa, propomos estudar nosso objeto a partir de uma perspectiva que temos denominado *etnográfico-discursiva*, tendo em vista o quadro teórico-metodológico de partida assumido. Compreendemos que, ao propor deslocamentos de tal natureza, modificamos também o objeto de pesquisas e, por isso, na próxima seção, buscaremos apresentar teóricos do campo do Letramento no Brasil que, para nós, estão inseridos em tal perspectiva, bem como alguns conceitos decorrentes dessa opção adotada.

1.2.4 Pesquisas em Letramento e conceitos em uma abordagem Etnográfico-Discursiva

A entrada dos estudos em Letramento Acadêmico no Brasil se deu, conforme apresentamos anteriormente, congregando a visão etnográfica dos NLS à teoria enunciativa do Círculo de Bakhtin, tendo encontrado, depois, terreno fértil nessas postulações para se firmar, sobretudo, em pesquisas de cunho etnográfico e nas teorizações do ISD.

Pretendemos, todavia, fazer uso de uma abordagem que chamamos etnográfico-discursiva, assim como apresentada por Corrêa (2011), em trabalho que propõe um realinhamento da posição etnográfica adotada por Street (2009), incluindo uma perspectiva discursiva que toma como *corpus* de análise o próprio funcionamento da linguagem em enunciados, do ponto de vista de seu processo de formulação. Sem negar a importância dos dados etnográficos, propõe encará-los como fatos discursivos captáveis na formulação linguística:

[...] os dados etnográficos da produção do texto são vistos, portanto, na própria conformação discursiva nele registrada. Dessa perspectiva, são tomados como fatos de discurso simultâneos à formulação linguística, e não como dados que, simplesmente, refletiriam e comprovariam uma determinação prévia, seja ela ligada ao contexto situacional, social ou histórico. (Corrêa, 2011, p.33).

A reordenação proposta por Corrêa tem implicações epistemológicas relevantes para as posições teórico-metodológicas das pesquisas na área dos Letramentos, porque, em suma, opera mudanças significativas na concepção de língua(gem) e de sujeito tomado na base dos estudos. No próprio trabalho de Corrêa (2011), podemos perceber que o autor advoga por uma compreensão de sujeito alinhada não somente a aspectos sociais e culturais de determinação do

dizer, mas a aspectos históricos que escapam à consciência do sujeito e determinam seu dizer e os enunciados que produz. Assim, ao interpretar discursivamente os gêneros do discurso, Corrêa (2011) direciona o olhar para além dos elementos sociológicos de descrição de eventos e práticas de letramento, incluindo a singularidade do sujeito e do processo de enunciação.

Desse modo, a proposta de Street (2009) de, didaticamente, se explicitar os elementos que estariam ocultos em práticas acadêmicas da escrita de alguns gêneros do discurso, teria como elemento limitador a não consideração do sujeito da enunciação encarado de um ponto de vista historicizado, discursivo. Os sentidos atribuídos aos gêneros, ao processo de escrita, aos elementos que envolvem o escrever daqueles gêneros estariam, portanto, relacionados a tais aspectos históricos e, mais que apenas o que seria passível de ser explicitados pelos sujeitos empíricos, seriam *presumidos sociais do gênero*, atualizados no processo enunciativo pelo acabamento da singularidade dos sujeitos envolvidos na enunciação:

Há, também, um campo de sentido mais ou menos presumido para o gênero – o de um quadro institucional, o de uma temática de época, o de perspectivas externas ao texto etc. –, campo cuja delimitação é, no entanto, dinâmica, pois está sujeita, como vimos nas simulações de réplica, ao acabamento do interlocutor. Não basta, portanto, saber o nome, nem conhecer e exercitar a estrutura formal do gênero; é preciso que, além disso, se esteja atento aos presumidos que, nele, podem habitar [...]. Atentar para esse tipo de funcionamento é, além de uma perspectiva textualista, enfatizar fortemente uma perspectiva discursiva no estudo e no ensino dos gêneros do discurso. (Corrêa, 2011, p. 345)

A proposição, assim, como o próprio autor comenta, não se reduz a uma mudança terminológica, mas a “um necessário distanciamento entre o sujeito empírico que produz linguagem e o sujeito de discurso que ele, necessariamente, se torna nessa produção” (Corrêa, 2011, p. 353).

Nessa perspectiva, marcamos como também fundante para um modelo etnográfico-discursivo de pesquisas sobre escrita o trabalho de Corrêa (2013) no qual estabelece pressupostos teóricos para o desenvolvimento de conceitos de trabalho para o ensino da escrita, pois nele o autor parte de uma relação entre os conceitos etnográficos e teorias discursivas, com ênfase nos aspectos discursivos. Apesar de voltado para a reflexão docente para a prática de ensino de escrita, o conjunto teórico proposto serve, para nós, como base fundante para o próprio conceito de escrita e que será tomado, posteriormente, em outros trabalhos também inspirados nesses fundamentos.

O ponto de partida do trabalho de Corrêa (2013) é a necessidade de reflexão teórica para o trabalho com a escrita, uma vez que se pode encontrar vasta literatura oriunda de pesquisas

nas quais se apontam, por exemplo, a “fossilização” dos gêneros do discurso no cotidiano do processo didático do ensino de línguas no Brasil, e a fim de se dar “a atenção desejável ao processo de escrita do aluno e à sua relação com a linguagem” (Corrêa, 2013, p. 483). De acordo com o autor, diversos trabalhos nacionais fazem emergir sua proposta, pois consideram a relação do sujeito com a linguagem e abarcam questões discursivas, como Abaurre (1989, 1990), Abaurre, Fiad, Mayrink-Sabinson e Geraldi (1997) e Geraldi (1996).

O primeiro pressuposto apresentado por Corrêa (2013) é o “fundamento dialógico para o ensino da escrita: o processo de escrita se desencadeia a partir da manifestação do diálogo em cada gênero do discurso” (Corrêa, 2013, p. 485). O princípio dialógico é tomado como fundamento teórico primordial pois, sua consideração, implica em uma compreensão que não engessa o gênero discursivo, encarando sua dinamicidade e sua formação sócio-histórica. O autor pontua sua opção, nesse sentido, pelo conceito de *gênero discursivo* em detrimento ao de *gênero textual*. Também decorrente da consideração da natureza dialógica da linguagem, está o caráter de a escrita sempre direcionar-se, no processo interlocutivo, como uma resposta, uma réplica ao já dito – oral ou escrito – incluindo, portanto, as relações intergenéricas em sua heterogeneidade.

Como segundo pressuposto, o autor apresenta o “fundamento indiciário do material linguístico na escrita: o processo de escrita se marca nas pistas deixadas no fio do discurso, mas sua explicação não se limita ao estritamente linguístico” (Corrêa, 2013, p. 487). Tal pressuposto baseia-se, em primeiro lugar, nas representações que o sujeito escrevente faz de si no processo de sua escrita. Ao enunciar, o sujeito pode se representar como dono do dizer, centro das escolhas, ou como estrategista que, ao imaginar possíveis interlocuções, ajusta o seu dizer. Ambas as posições estão, no entanto, ancoradas numa visão de transparência da linguagem, pela qual o dizer é, ilusoriamente, manipulado no momento da enunciação falsamente monológica do sujeito. Nesse jogo de ajustamentos, esquivas, réplicas a já-ditos, o sujeito pode deixar marcas desses processos no dito (no material linguístico da escrita ou da fala).

Portanto, muito antes do ato de leitura que particulariza uma avaliação sobre o dito (o que se diz) e o dizer (quem e para quem se diz), a antecipação desse encontro impõe uma série de restrições ao escrevente na qualidade de leitor de seu próprio texto, situando-o num dado processo histórico de produção do sentido. Isso explica os procedimentos de edição mobilizados por ele, tais como, **rasuras, alterações da ordem ou mudança de palavras na oração, uso do recurso de apagar** etc. **Esses e muitos outros procedimentos que se observam na superfície do texto e marcam a execução do processo de escrever dão pistas do processo histórico em que o sujeito se insere ao reconstruir o diálogo quando produz/lê um gênero.** (Corrêa, 2013, p. 489, grifos nossos)

Destacamos a asserção de que essas marcas, no processo de escrita, sinalizam pistas do processo histórico no qual o sujeito está inserido. Embora, como adiantamos, o texto de Corrêa se volte para o ensino, essa constatação é central para nossa metodologia de pesquisa, uma vez que, neste trabalho, buscamos as pistas da relação histórica do sujeito com a linguagem nas marcas deixadas em enunciados orais e as interpretamos. Importante enfatizar que lidar com as marcas não implica em retomar motivações empíricas dos sujeitos para as edições, mas encontrar, na congruência entre material linguístico, sociedade e história, a interpretação discursiva para uma ocorrência.

O terceiro pressuposto é o “fundamento pragmático-enunciativo de toda produção escrita: o processo de escrita só se deixa observar quando a escrita se realiza como um modo de enunciação” (Corrêa, 2013, p. 490). Esse pressuposto nega, em primeira instância, a redução da escrita a um código, uma tecnologia, para compreendê-la como um modo de enunciação. Como tal, entende-se que, ao enunciar, o sujeito relaciona-se com todas as práticas de uso da língua – escritas ou faladas – e, portanto, sujeito e linguagem são entendidos na heterogeneidade pela qual são constituídos. A escrita constitui-se, assim, como “um dos modos de enunciação em que se produzem sujeito e sentido” (Corrêa, 2013, p. 491).

Por sua vez, sujeito e sentidos não são interpretados pela ótica do visível empiricamente, mas pelo acontecimento discursivo, no sentido peuchêxtiano. Nas palavras do autor:

[...] acontecimento discursivo não pode ser entendido como lugar em que a transparência dos sentidos e a centralidade do sujeito se produzem, nem, tampouco, como um encontro fantasmático que simplesmente ratificaria sentidos fixados alhures para reprodução infinita e formas-sujeito instaladas exclusivamente para o assujeitamento. A escrita tomada como modo de enunciação é, portanto, também, um lugar em que se produzem sujeito e sentido como categorias históricas. (Corrêa, 2013, p. 491-492)

As trocas verbais, assim, não são regidas por papéis sociais pré-estabelecidos em uma hierarquia sempre prevista para um determinado gênero discursivo, mas estão imersas e atravessadas por valores históricos dos sujeitos.

O quarto pressuposto é o “fundamento discursivo do material linguístico e do sujeito na elaboração de conceitos de trabalho” (Corrêa, 2013, p. 493). O autor inicia a explicação de tal fundamento circunscrevendo o sentido de *discursivo* às perspectivas da análise dialógica do discurso (de cunho bakhtiniano) e à análise de discurso francesa, em função de coincidirem na compreensão dos aspectos sócio-históricos na constituição dos sujeitos e do discurso.

O autor faz menção ao seu trabalho acerca dos *presumidos sociais do gênero* em que propusera deslocamentos frente aos denominados por Street (2009) como *dimensões ocultas do letramento* (Corrêa, 2011). Como já o apresentamos, esse trabalho aponta a necessidade de se considerar a opacidade da linguagem e, portanto, compreender a historicidade dos sujeitos e das relações estabelecidas na singularidade enunciativa. Tais considerações “ultrapassam uma interpretação pragmática restrita para alcançarem uma dimensão sócio-histórica que escapa à transparência do estritamente linguístico” (Corrêa, 2013, p. 495-496). Pela proposta, é sempre necessário considerar que, em sua singularidade, o sujeito lida com elementos extraverbais específicos, alçando, por exemplo, relações intergenéricas que se atualizam nos enunciados.

Na sequência, Corrêa aborda a diferença entre sujeito empírico e sujeito discursivo, advogando a favor deste como fundamento teórico. As relações de alteridade são postas, então, como basilares da concepção do sujeito pois, de diversas perspectivas enunciativas, o sujeito empírico se dilui em função de uma alteridade:

Trata-se, portanto, do sujeito da enunciação (Benveniste, 1976), do sujeito representado no enunciado como locutor (Ducrot, 1972), do sujeito representado no texto como organizador textual (Adam, 2008), do sujeito escritor representado no texto literário como autor-criador (Bakhtin, 1992); do sujeito do discurso (Pêcheux, 1997). Se se tiver presente essa ideia, já não se poderiam tratar os sujeitos apenas de um ponto de vista etnográfico ou, no mínimo, seria preciso definir uma etnografia discursiva. (Corrêa, 2013, p. 499)

Assim, uma visão discursiva está fundada na divisão do sujeito, na sua orientação sempre a outros aos quais responde. A diferença central, portanto, desta visão para a etnográfica se dá, sobretudo, pela consideração dos aspectos extraverbais, uma vez que esses escapam ao sujeito empírico, independentemente da posição que tome frente à sua produção enunciativa: seja como um centro ilusório do dizer ou seja como aquele que, também ilusoriamente, organiza estrategicamente o discurso esquecendo a opacidade da linguagem.

Por fim, o quinto pressuposto diz respeito ao “fundamento discursivo da identidade do sujeito, a relação de alteridade em seu sentido forte: alteridade, heterogeneidade constitutiva da escrita e representação” (Corrêa, 2013, p.501). No pressuposto anterior, o autor apresenta a escrita como um modo de enunciação, o que implica, sempre, uma alteridade. Neste pressuposto, Corrêa diferencia sentidos fraco e forte de alteridade, para estabelecer sua proposta neste último.

O sentido fraco de alteridade está para o conceito de individualidade da identidade, ou seja, para uma visão de um outro a quem se pode identificar de maneira afastada ou, ao menos, dotada de limites demarcáveis sem afetamento pelos outros. No ensino de escrita, a divisão que

fundamenta a homogeneidade dos sujeitos, também se entende aos gêneros, o que resulta em compreender que haveria gêneros da fala, gêneros da escrita e alguns que seriam híbridos. Essa visão de alteridade entende-a como uma unidade que “interfere” na outra, assim, encontramos discursos sobre a interferência do oral no escrito, por exemplo.

A tese de doutoramento de Corrêa (1997) propõe que há uma heterogeneidade da escrita, como modo de enunciação. Assim, a alteridade não isola os fenômenos, os sujeitos, nem dicotomiza modalidades de enunciação, práticas de letramento e oralidade, tampouco olha para os gêneros discursivos como entidades estanques e artificialmente qualificáveis, mas, ao contrário, opera, sempre, na complexidade. De acordo com o autor, a alteridade “é o disparador da heterogeneidade” (Corrêa, 2013, p. 508).

Considerando, portanto, a experiência social e histórica do sujeito como escrevente, Corrêa descreve três eixos de representação pelos quais o sujeito circula no ato de sua escrita.

Desse modo, as características do texto (escrito ou falado), ligadas às várias dimensões da linguagem, seriam consideradas como frutos da relação dialógica entre representações do escrevente sobre a fala e sobre a escrita, considerado, ainda, um terceiro eixo nesse diálogo, marcado pelas representações sobre a relação do dizer atual com o já-dito (com o já-falado/escrito). (Corrêa, 2013, p. 505)

Focalizar as representações que o sujeito faz quando de sua escrita é focalizar a história do sujeito em sua relação com a linguagem, o que se mostra no dito, mas que deixa marcas do dizer por pistas do modo de enunciação. Assim, estabelece-se uma relação de acabamento e inacabamento do enunciado, a primeira que pode ser marcada por limites espaciais ou temporais, por exemplo, as marcas entoacionais ou o ritmo (tanto da escrita quanto da fala), e a segunda pelo caráter dialógico que coloca um enunciado em uma posição de sempre réplica.

Esses fundamentos, portanto, são balizadores para a visão que anunciamos e assumimos sobre a escrita e que têm ancorado práticas de investigação em território brasileiro acerca da escrita em diversos contextos, incluindo o acadêmico. Na sequência, apresentamos alguns desses trabalhos.

Capristano (2007), por exemplo, investigou a trajetória da criança em direção à palavra escrita convencional, interpretando as segmentações escritas que emergiam no texto das crianças, chegando à conclusão de que o percurso que leva a escrita da criança a modificar-se, na direção das práticas convencionais de escrita, além de não se caracterizar como um processo linear, “constitui um complexo processo que envolve o outro como instância representativa da linguagem (e da escrita em particular), a escrita na complexidade de seu funcionamento

(heterogeneamente constituída) e a criança enquanto sujeito escrevente.” (Capristano, 2007, p. 160).

A perspectiva do trabalho de Capristano é orientada pelo quadro teórico-metodológico do Paradigma Indiciário (Ginzburg, 1989; 2002; Abaurre *et.al*, 1997) por meio do qual os espaços em branco são entendidos como pistas da negociação do sujeito com outros que emergem durante a constituição do dizer. Assim, o percurso metodológico não olha para a empiria como lugar de explicação dos fenômenos linguísticos, mas para o enunciado em sua historicidade.

Ainda de Capristano (2021), interessa-nos apontar a proposta feita para uma leitura discursiva dos conceitos de eventos e práticas de letramento. No trabalho, a autora examina enunciados escritos por crianças oriundos de práticas letradas em contexto escolar, mas o faz analisando as práticas e eventos de letramento entendidas em articulação às noções de memória e acontecimento. A articulação desses conceitos não se faz sem que se reconheça o deslocamento teórico-metodológico que os atualizam e reinscrevem-nos em outra perspectiva:

o entendimento das práticas e dos eventos de letramento não pode furtar-se, portanto, da consideração da opacidade da linguagem – e, como consequência, da heterogeneidade constitutiva de seus modos de enunciação (cf. CORRÊA, 2004); da alteridade como condição para a emergência do sujeito e da linguagem; e, por fim, da historicidade das práticas linguísticas (cf., por exemplo, Tfouni, 2010; Tfouni, Monte-Serrat; Martha, 2013). (Capristano, 2021, p. 9)

Diante desse quadro teórico, portanto, os eventos e práticas de letramento são compreendidos em uma relação sempre necessária, na qual os eventos se constituem como a conjuntura para que as práticas emergjam. É na especificidade enunciativa, na singularidade de um evento de letramento, que localizamos as práticas. A emergência do sujeito se dá sempre em um lugar de conflitos históricos que envolvem, por exemplo, sua posição social, seu gênero, suas questões identitárias e suas representações sobre a linguagem oriundas das práticas orais e letradas que compõem sua história.

As noções, portanto, de evento e prática de letramento são apresentadas pela autora:

[...] pode-se dizer que uma prática de letramento se mostra como aquilo (por exemplo, regras, lugares, posições, certos arranjos de tempo/espaço) que é possível de se tornar presente, por um efeito de memória (em que estão conjugados lembranças e esquecimentos sócio-historicamente constituídos), num evento de letramento. Nessa reapresentação da noção de prática, é possível notar que, assim como previsto na perspectiva etnográfica defendida por Street, evento e prática de letramento são noções que, embora intimamente

relacionadas, têm estatutos diferentes. No entanto, da perspectiva proposta aqui, o evento de letramento deixa de ter um caráter apenas empírico e descritivo, para entrar numa outra ordem: um evento de letramento, compreendido como um acontecimento, configura-se como um nó em uma rede (Foucault, 2004, p. 26), ponto de encontro entre uma novidade e uma memória (cf. Corrêa, 2013, p. 335), momento de atualização (sempre contraditória, já que efeito de lembranças e de esquecimentos) de práticas sócio-históricas (Tfouni, 2010) vivenciadas simbolicamente pelos sujeitos em diferentes tempos e espaços. Visto desta forma, o evento de letramento migra da posição sobretudo descritiva, que parece ocupar na pesquisa etnográfica, para uma posição mais nuclear: torna-se condição e ponto de partida para entender o funcionamento dinâmico e heterogêneo das práticas de letramento. (Capristano, 2021, p. 14)

O trabalho de Komesu e Gambarato (2013) é um exemplo de trabalho que se constrói na articulação entre os estudos em Letramento Acadêmico e a proposta discursiva anunciada em Corrêa (2011). Nele, as autoras analisam de que forma se relacionam as cores e imagens escolhidas no processo de produção textual de universitários (professores em formação), de um Curso de Pedagogia semipresencial. Compreendendo, portanto, a complexidade da heterogeneidade constitutiva dos enunciados, os textos são analisados por meio de conceitos advindos da semiótica e conclui-se que as relações de poder dadas pelo contexto extraverbal, naqueles enunciados, determinavam a posição do escrevente frente à sua escrita e as escolhas das cores em caráter de réplica:

Procuramos, pois, mostrar que os elementos privilegiados pelos universitários na integração entre cor e imagem no texto não são da ordem de uma escolha individual de sujeito empírico, mas são resultantes de relações sócio-históricas de poder que atravessam a constituição, por alteridade, (do texto) do sujeito do discurso. (Komesu; Gambarato, 2013, p. 33)

Desse modo, o trabalho tem o olhar voltado para as posições enunciativas em jogo quando do processo de textualização atuando sob as forças conflitantes das posições assumidas pelos sujeitos ao representarem a si em relação aos outros na constituição do seu dizer.

Desenvolvidos pelo Programa de Pós-graduação em Letras da UEM (PLE/UEM) e aliados às reflexões do grupo de pesquisas Estudos sobre Aquisição da Escrita (CNPq/UEM), os trabalhos de tese de Metz (2020) e Machado (2021) são, também, ancorados em perspectiva etnográfico-discursiva.

Metz (2020) propôs-se a analisar a ação dos presumidos sociais na constituição da escrita em pares pergunta-resposta em situação de avaliação de acadêmicos de Letras. Assentada, portanto, na consideração do contexto extraverbal no processo de enunciação, a autora caracterizou o funcionamento de formas de heterogeneidade mostrada (Authier-Revuz,

1998) aparentes nos enunciados escritos e analisou as relações entre os modos como as formas de heterogeneidade mostrada emergiam interpretando-as à luz dos presumidos sociais do gênero.

Das análises, emergiram duas novas caracterizações de formas de heterogeneidade mostrada: “cópia não marcada” e “tentativa de paráfrase”. Interessante pontuar que, em uma visão psicologizante, essas formas de heterogeneidade podem ser vistas como a ação consciente de plágio do estudante. De um ponto de vista, portanto, enunciativo-discursivo, os movimentos foram interpretados como resultantes de negociações do sujeito, diante das valorações sobre os gêneros e da sua representação como escrevente no contexto, balizadas, assim, pelo contexto extraverbal. Desse modo, o que poderia ser visto como uma ação de um sujeito empírico, responsável único e consciente do seu dizer, é interpretado como a ação sócio-histórica operando no dizer e passível de ser captada nas formas de inscrição do outro no plano do dito. O trabalho pode ser, assim, considerado como uma leitura discursiva de dados etnográficos, pois não se busca analisar as cenas visíveis ou observáveis do processo avaliativo para conferir os significados aparentes, mas busca-se, na materialidade linguística, observar o funcionamento da linguagem apontando a ação dos presumidos sociais no processo de escrita.

Por fim, o trabalho de Machado (2021) objetivou analisar gestos retrospectivos observáveis na produção escrita feita em suportes tecnológicos, aos quais denominou rasura digital, a fim de identificar e caracterizar com quais “outros” o sujeito escrevente negociava na constituição do seu dizer. As rasuras digitais foram identificadas por meio de ferramenta que armazena o histórico de edições do aplicativo *Google Docs*, suporte digital utilizado para a produção textual.

Das caracterizações das rasuras, chegou-se ao resultado de que, a maior parte, era feita por meio da sinalização que o autômato faz sobre algum “problema” identificado, geralmente de ordem ortográfica ou morfossintática. Assim, apesar de se ter verificado a forte atuação do autômato na constituição daquelas escritas, a autora interpreta-as como negociações do sujeito que lidam com uma memória não apenas metálica (a armazenável pelos algoritmos), mas uma memória digital (uma que armazena as edições feitas ao longo de anos pelos sujeitos). Desse modo, o que a máquina oferecia como possibilidade para correção era, na verdade, fruto de escolhas históricas dos sujeitos armazenadas em uma memória digital.

Ao mesmo modo que o trabalho de Metz (2020), a pesquisa de Machado (2020) encontra na produção escrita, em processo, o lugar da observação da ação do discurso, assim, faz-se uma leitura discursiva dos dados etnográficos. Em nossa proposta, voltamos o olhar para a materialidade linguística em seu processo de produção a fim de encontrar pistas da ação da

memória discursiva que se deixam mostrar no fio do discurso, no dizer, dos docentes participantes da pesquisa.

Circunscrevemo-nos, assim, nos fundamentos que apresentamos, cientes de que, no ato interpretativo, também somos interpelados pela ação da história e dos efeitos de sentido que a memória nos repete. Buscamos, todavia, nesse processo de historicização dos dizeres, sustentar nossas interpretações com os fundamentos teórico-metodológicos sobre a escrita que apresentamos anteriormente.

Em síntese, buscamos traçar um percurso, neste capítulo, que explorasse, em primeiro lugar, o eixo norteador de nossa tese: o conceito de memória discursiva, advindo da AD de tradição francesa. Em seguida, visamos construir uma reflexão sobre como se constituiu o campo dos Letramentos Acadêmicos e sua relação com sentidos atribuídos à escrita em deslocamentos sofridos nos estudos a seu respeito. É possível afirmar que já a própria constituição de um campo de investigações a respeito dos chamados Letramentos Acadêmicos é atravessada por determinações históricas sobre o conceito de escrita. Do surgimento dos estudos do Letramento, opondo uma concepção da autonomia do material escrito à prática permeada de sentidos ideológicos para a escrita, até a proposição de um olhar discursivo para o ensino de escrita pode-se entrever diferentes noções de escrita.

Apresentamos, no capítulo seguinte, os aspectos metodológicos de nossa investigação.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS: DA GERAÇÃO DO MATERIAL À ANÁLISE

*As palavras me escondem sem cuidado
(Barros, 2009, p. 347)*

Neste capítulo, visamos apresentar o desenho de nossa pesquisa em todas as suas etapas, bem como justificá-lo em termos teórico-metodológicos, para cumprir nosso objetivo de analisar o dizer de docentes do ensino superior com formação e atuação em áreas nas quais a língua(gem) não é tomada como objeto central de estudos, a fim de caracterizar as memórias que constituem e são atualizadas naqueles dizeres a respeito da escrita e de seu ensino.

A constituição de nossa pesquisa envolve questões teórico-metodológicas que, alinhadas ao nosso objetivo, orientaram-nos para a construção dos passos metodológicos escolhidos desde a(s) (re)elaboração(ões) do projeto até a análise de dados. Nesse sentido, compreendemos, com Saussure (2006 [1916]), que “o ponto de vista que cria o objeto” e, por isso, em primeira instância, buscamos nosso enquadre em uma perspectiva etnográfico-discursiva.

De antemão, afastamo-nos epistemologicamente de correntes de cunho positivista que concebem, constroem seus objetos, os perspectivam, analisam e classificam por um viés cartesiano. Isso afirmamos, sobretudo, porque nos situamos teoricamente na compreensão da linguagem como fenômeno enunciativo-discursivo, buscando uma postura investigativa inspirada no Paradigma Indiciário (Ginzburg, 1989), por meio do qual, no texto (em nosso caso – oral/falado/transcrito), podem ser identificadas pistas da ação da memória discursiva no fio do discurso.

Em termos práticos, o *corpus* que analisamos é constituído por textos orais/falados/transcritos oriundos de entrevistas orais semiestruturadas gravadas com docentes brasileiros de diversas áreas do conhecimento, cuja formação e atuação acadêmica não se volta, de modo particular, ao estudo da língua(gem) como objeto específico. Os docentes são das áreas de Ciências Contábeis, Engenharia e Ciências Econômicas.

A seguir, para abordar as questões que visam a explicar e justificar nossos posicionamentos e escolhas teórico-metodológicas, de maneira mais detalhada, organizamos este capítulo em seções a fim de tratar: (a) sobre a perspectiva etnográfico-discursiva, vista agora do ponto de vista teórico-metodológico; (b) sobre a geração do material; (c) sobre o perfil dos docentes participantes da pesquisa; (d) sobre a entrevista semiestruturada como instrumento

de geração de dados; (e) sobre a transcrição das entrevistas e (f) sobre a análise, interpretação e classificação dos fragmentos de memórias identificados.

2.1 A perspectiva etnográfico-discursiva: questões metodológicas

O que aqui nomeamos como perspectiva etnográfico-discursiva para a condução da pesquisa ampara-se, inicialmente, no trabalho de Corrêa (2011), no qual, como adiantado, se propõe um olhar para o dado etnográfico que se distancie de uma ilusão de transparência da linguagem e, por conseguinte, dos sentidos, compreendendo os dados de uma pesquisa à luz de sua constituição (sempre) histórica.

De modo específico, naquele trabalho, Corrêa (2011) parte da contribuição de Street (2009) acerca de aspectos que estariam ocultos no letramento acadêmico e que, como ocultos, poderiam ser explicitados com a finalidade de se evitar que, no momento da avaliação da escrita dos estudantes, aqueles aspectos ocultos fossem injustamente deles cobrados. Aliando-se a uma perspectiva discursiva de compreensão dos gêneros do discurso e, ao mesmo tempo, afastando-se da ideia de que a explicitação de tais aspectos ocultos do letramento sanariam as possíveis injustiças do processo avaliativo da escrita, Corrêa (2011) propõe uma reordenação do olhar para a cena etnográfica a partir da alteridade constitutiva, do discurso, questionando a visada empírica da pesquisa puramente etnográfica:

[...] as contradições que definem, em termos de linguagem, as pessoas, as instituições e as próprias identidades sociais, põem uma fronteira à visada empírica da pesquisa etnográfica. Essa fronteira é a do discurso. Pense-se, por exemplo, no caso das identidades sociais. Não são elas constituídas da contradição fundante que é a relação de alteridade constitutiva, tão cara às pesquisas em Análise do Discurso? (Corrêa, 2011, p. 340)

Nesse sentido, seria ingênuo apenas explicitar aspectos ocultos, uma vez que emergem, por exemplo, no ato da escrita do sujeito, sentidos sociais pressupostos sobre o gênero do discurso que envolvem, para além dos interlocutores diretamente presentes na cena (um escrevente e um interlocutor como o docente, por exemplo), vozes sociais, históricas e – inclusive – não conscientes na produção de sentidos. Não se trata de invalidar a descrição etnográfica, mas de considerar que nela há discurso, há história, há memória discursiva.

Metodologicamente, tal reordenação de perspectiva implica em considerar, por exemplo, que explicar um dado de escrita limitando-se à observação da cena em que ela ocorre desconsidera as relações históricas na constituição da escrita, elementos que podem ser

analisados na própria materialidade linguística, no texto como um enunciado fruto de um processo de produção escrita.

Importante salientar que, ao centralizar, teórico-metodologicamente, o texto produzido, Corrêa enfatiza que os dados etnográficos podem ser recompostos, não de maneira integral, mas de maneira suficiente que nos permita compreender “na composição do texto [...] a história de sua produção” (Corrêa, 2011, p. 335). Assim, os dados etnográficos tomados na conformação discursiva textual não são tomados como transparentes e simples refletores da situação contextual, social ou histórica, mas “como fatos de discurso simultâneos à formulação linguística.” (Corrêa, 2011, p. 335).

É, portanto, nesse sentido que optamos, neste trabalho, por privilegiar o texto (em nosso caso falado/oral/transcrito) para nele buscar pistas da constituição dos sentidos, sem o objetivo de determinar a origem do que ocorre na tessitura textual, a partir de inserções da observação da cena da gravação das entrevistas com os docentes, mas buscando, nos sentidos históricos que alcançamos (considerando que, no ato de interpretação, diversos outros não poderão ser alcançados), a constituição do dizer pelas memórias que o determinam.

Como exemplos de trabalhos que foram realizados com base em tal perspectiva, podemos citar os desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisas Estudos sobre a Aquisição da Escrita (CNPq), por exemplo, os de Metz (2020) e Machado (2021) já citados na introdução desta tese, mas também os de Mello (2020), Castro (2020) e Silva (2021). Embora tais trabalhos não anunciem de maneira explícita um fazer metodológico etnográfico-discursivo, compreendemos tal empreendimento.

Em Metz (2020), é o texto escrito produzido por estudantes universitários o lugar em que se analisam as relações intergenéricas e históricas dos presumidos sociais do gênero por pergunta-resposta em situação de avaliação. Em Machado (2021), também é o texto escrito, mas em plataforma digital com recurso de gravação do histórico de mudanças, o lugar em que se observa a atuação da memória digital, ou seja, da ação histórica do discurso no processo de escrita de estudantes universitários.

A pesquisa de Mello (2020) objetivou investigar, no processo de produção textual escrita, o estabelecimento de um jogo de expectativas entre o pós-graduando (jovem pesquisador) e agências de fomento à pesquisa do Brasil, considerando a exigência institucional de apresentação de produtos concretos derivados do financiamento à pesquisa. Defendeu-se, então, a tese de que, naqueles textos, o pesquisador tornava-se autor científico a partir da assunção de duas perspectivas: (a) uma jurídica, respondendo às exigências e responsabilidades oriundas do campo do trabalho intelectual, bem como à responsabilidade ética de quem assina

o artigo científico e; (b) uma linguístico-discursiva, passível de ser analisada na produção textual escrita do artigo científico levando em conta o exterior que o constitui. Como se pode concluir, é também o texto produzido, visto em seu processo de produção nas determinações sócio-históricas exteriores que constitui o lugar de atenção do pesquisador.

Com o objetivo de compreender analiticamente o critério de originalidade do discurso científico em relatórios avaliativos gerados por um programa computacional denominado como “detector de plágio” de artigos científicos de diversas áreas do conhecimento, a tese de Castro (2020) confrontou os resultados dos relatórios com parâmetros relacionados ao funcionamento do discurso científico e seu processo de textualização. Nesse sentido, é o processo de textualização que compõe o lugar do escrutínio, privilegiando a análise da constituição linguístico-discursiva para a interpretação dos dados. Como resultado, o trabalho apontou como a noção de critério de originalidade se difere quando se confronta aquilo que se apresenta como resposta do *software* e elementos não detectáveis por eles, como questões relativas ao gênero discursivo, arquitetura dos textos, a área de conhecimento, além de questões particulares da textualização que envolve o discurso acadêmico-científico.

Em Silva (2021), são analisados textos produzidos em contexto de Educação a Distância semipresencial, a fim de, por meio da análise do par dialógico proposta-resposta, investigar a constituição dialógica enunciativa de atividades produzidas por professor/instituição e universitários de um Curso de Licenciatura em Pedagogia – EaD semipresencial. Propôs-se, então, a tese de que o modo de enunciação escrita seria a principal tecnologia empregada na constituição de saberes enunciados naquele contexto. Fundamentou-se o trabalho a partir da proposta de Corrêa (2011), que aliam as perspectivas etnográfica e discursiva, conforme também nos propomos a fazer em nossa pesquisa, atentando-se para a história de sentido que formulações particulares de um texto apresentam em sua constituição.

Em nosso trabalho, não nos debruçamos em dados escritos, mas em dados orais/falados/transcritos *a respeito* da escrita e de seu ensino, pois eles constituem o material linguístico-textual que, com seus recursos, nos permitem analisar o dizer. Assim, a fim de cumprir o objetivo de analisar o dizer dos docentes de áreas diversas não relacionadas ao estudo específico da língua(gem) a fim de caracterizar as memórias que constituem e são atualizadas naqueles dizeres, voltamos nosso olhar para o material oral/falado/transcrito buscando nele pistas que nos permitam reconstituir (não integralmente) possibilidades de atuação da memória discursiva. Desse modo, na próxima seção, abordamos a construção do material de pesquisa, tendo em vista os fundamentos teórico-metodológicos que nos atravessam.

2.2 A geração do material

Apresentaremos, doravante, o percurso que trilhamos para a construção do material de nossa pesquisa, no intuito de situar nosso *corpus*, considerando, de um ponto de vista etnográfico-discursivo, as entrevistas como gênero do discurso (Bakhtin, 2019) e como eventos de letramento, compreendidos como acontecimentos nos quais se repetem e se atualizam memórias passíveis de serem analisadas pelo escrutínio das pistas deixadas no intradiscurso (texto oral/falado/transcrito *a respeito* da escrita e de seu ensino).

A fim de atingir o objetivo de nosso trabalho no tocante à busca dos participantes da pesquisa, estabelecemos que entrevistariamos docentes de uma universidade pública do interior do estado do Paraná. Justificamos nossa escolha pela geração de dados nesta universidade pública do interior do Estado do Paraná, tendo em vista: a) nossa proximidade com a instituição, o que viabilizou, de modo mais próximo, que ocorressem diálogos para explicação da pesquisa e facilitou propor aos docentes que dela participassem e, b) por, diante das concepções teórico-metodológicas que fundamentam esta tese, compreender que o dizer desses docentes pode ser considerado representativo da discussão promovida, uma vez que o dizer não é compreendido como uma instância individual, mas dada pelo coletivo, social e histórico. Assim, o dizer desses docentes constitui-se como parte, ainda que singular, de uma estrutura que o antecede e determina, atualizada por meio da memória discursiva, e que circunscreve um contexto social e histórico.

De acordo com os dados publicizados no *website* da instituição²¹, a universidade na qual os docentes participantes atuam trata-se de uma entidade pública, mantida pelo governo estadual. Seus *campi* estão distribuídos por todo o estado do Paraná e, em seus cursos de graduação e pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*), estão envolvidos cerca de 10 mil alunos, que se distribuem em 150 municípios por ela alcançados. Apesar de ser uma recente instituição de porte universitário, sua origem se dá de maneira mais remota, tendo em vista que foi constituída de diversas faculdades estaduais que, somadas, atingiram o nível de universidade.

É relevante apontar que, historicamente, as faculdades que hoje formam o *multicampi* da universidade escolhida nasceram da necessidade de qualificar o homem do campo para o trabalho tecnológico demandado a partir da década de 60 no estado. Assim, em sua grande

²¹ Pelo compromisso ético assumido e documentado pela aprovação de nossa pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisas (Parecer 2.675.458), não apresentaremos fontes que possam identificar a instituição. Retemo-nos, portanto, nos dados publicizados pela entidade em seu *website* e em seus documentos oficiais, sobretudo nas contextualizações sócio-históricas de sua formação e constituição contidas em seu Plano de Desenvolvimento Institucional.

maioria, os cursos ofertados voltavam-se à formação científica e tecnológica para a plena atuação humana e adaptação às mudanças sociais. O ensino superior oportunizava, portanto, o engajamento da formação que levaria ao desenvolvimento das regiões nas quais as faculdades estavam localizadas. Como fruto permanente desse histórico, um dos pilares regimentais da instituição é a oferta gratuita de ensino de qualidade, conforme seus documentos registram. Assim, os alunos atendidos, desde o início, são, em sua maioria, de classe baixa ou média, ingressando nos cursos para buscar oportunidades de formação que os permitam atuar profissionalmente no desenvolvimento científico e tecnológico de suas regiões.

Os docentes que participaram da pesquisa pertenciam ao mesmo *campus* e, como se poderá ver na seção 2.3, têm entre 10 e 20 anos de experiência na docência no ensino superior. Além disso, conforme a realidade da instituição (na qual há um quadro de docentes que envolve efetivos e temporários²²), há, dentre os docentes participantes, um que atua como temporário e os demais são efetivos. Diante de nossa posição teórico-metodológica, o quadro de docentes que participam desta pesquisa é, portanto, simbólico, por representar o perfil docente que geralmente se encontra em atuação no contexto em que estão inseridos.

Submetemos, assim, o protocolo de pesquisa ao Comitê de Ética, em que consta a projeção de desenho de nossa pesquisa, bem como uma lista de questões que compunham o planejamento para a entrevista semiestruturada (Apêndice I), obtendo parecer favorável sob o número 2.675.458 (Anexo I).

Depois de aprovado no Comitê de Ética, passamos a contatar os professores dos cursos ofertados em um dos *campi* da universidade. Em um primeiro momento, enviamos *e-mails* aos coordenadores de curso, explicando nosso objetivo e solicitando o endereço de *e-mail* dos docentes atuantes no quadro do colegiado da área naquele momento, para que pudessemos firmar diálogo e, assim, convidá-los para participar na pesquisa. Depois de contatados os docentes, quatro disponibilizaram-se, então, a participar de nossa investigação, sendo eles das áreas disciplinares de Engenharia, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, os quais nominaremos como Professor seguido de numeração que não segue a cronologia da geração de dados, e que caracterizaremos na próxima seção. Apesar do total de entrevistas feitas ser quatro, optamos por analisar apenas três, tendo em vista que, em uma das referidas áreas, havia dois docentes que se disponibilizaram a ser entrevistados. A fim de escolher entre as duas entrevistas da mesma área (para chegar ao total de três entrevistas), consideramos a média de duração das

²² Professores efetivos são aqueles cujo cargo exercido foi conquistado por meio de concurso público, conferindo-lhe, no país, estabilidade na função. Temporários são aqueles que se submeteram a um processo seletivo com vistas a ocupar o cargo público em regime de tempo estabelecido em contrato.

demais entrevistas, escolhendo aquela que se equivalia (em termos de tempo de duração) com as das outras duas áreas.

Embora assumamos que a cultura disciplinar possa traçar, teoricamente, o contato de relações determinantes do sujeito com o modo de enunciação escrito no âmbito de uma área do saber, envolvendo determinações e regulações que se atualizam dialogicamente nas concepções e práticas de letramento, não partimos das áreas para a escolha dos docentes, deixando livre a adesão para que, no momento da análise, também consideremos a presença de memórias sobre a escrita com foco no âmbito disciplinar da formação e atuação dos docentes participantes da pesquisa. A isso equivale afirmar que não partimos, metodologicamente, das disciplinas para proceder às entrevistas e, depois, as análises, mas optamos por focalizar as memórias dos sujeitos, *a priori*, independentemente das possíveis determinações disciplinares de suas áreas de formação e atuação. Tal fator não implica na desconsideração do conjunto de saberes disciplinares, mas justamente na não-predeterminação das disciplinas na busca dos docentes, o que, como se verá, não tem impacto sobre a análise, já que, nela, buscamos também identificar a ação de memórias relativas às áreas de formação e atuação dos participantes na constituição de suas concepções de escrita e seu ensino.

As entrevistas foram agendadas com os docentes e ocorreram entre junho e agosto de 2021. Como é de saber público, em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela Organização Mundial da Saúde como uma pandemia, dando início, no Brasil, a restrições nas atividades presenciais no mesmo período. Foram ambientadas duas no interior de instituições de ensino e duas em locais mais despojados, duas cafeterias. No *e-mail* de convite, deixamos livre ao docente a escolha do ambiente, sugerindo o espaço de um café, com o intuito de dar um tom mais livre à entrevista, a fim de que o docente se sentisse mais à vontade para compartilhar suas experiências. Compreendemos, no entanto, junto de Volóchinov (2018), que o ambiente é apenas um dos elementos que podem determinar o dizer, uma vez que ele – o ambiente – se localiza sócio-historicamente em um cronotopo²³ e a direção do discurso é sempre dada pelo outro, em uma bilateralidade da natureza da palavra que se cruza com a complexidade formada pelo momento e lugar sócio-histórico enunciativo: “A situação social mais próxima e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, de dentro, a estrutura

²³ Advinda das reflexões bakhtinianas feitas no campo artístico-literário, a noção de cronotopo opera na indissociabilidade, no texto narrativo, das relações entre tempo e espaço, uma vez que nele “ocorre a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto. Aqui o tempo condensa-se, comprime-se, torna-se artisticamente visível; o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história”. (BAKHTIN, 2014, p. 211). Assumimos, portanto, que, nos usos da língua para além do campo artístico-literário, em uma perspectiva enunciativo-discursiva, a característica indissociável de tempo-espaço é realidade determinante dos dizeres.

do enunciado” (Volóchinov, 2018, p. 206). Salientamos, apenas, que não partimos do espaço/tempo como elemento central, podendo ele deixar marcas de sua ação nas pistas deixadas no dizer, no complexo da alteridade que o constitui.

A fim de apresentarmos tanto o local quanto o tempo total de gravação das entrevistas, elaboramos o Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Espaço e tempo das entrevistas

ENTREVISTADO	ESPAÇO	TEMPO
Professor 1	Espaço na universidade	20 minutos e 40 segundos
Professor 2	Espaço na universidade	20 minutos e 17 segundos
Professor 3	Café	22 minutos
Professor 4	Café	1 hora, 5 minutos e 41 segundos

Fonte: Dados da pesquisa.

As diferenças de espaço e tempo, conforme anunciamos anteriormente, deram-se de acordo com as particularidades de cada uma das entrevistas. Assim, ficou a critério do docente a determinação do melhor espaço para sua entrevista, a fim de que propiciássemos uma ambientação confortável para o participante da pesquisa, de seu ponto de vista. Quanto à duração, apenas a entrevista com o Professor 4 destoa das demais, ao que, mais uma vez, atribuímos estar relacionado às especificidades do transcorrer da entrevista e situamos como fator determinante para a nossa opção de deixá-la para analisar outra entrevista, feita com docente da mesma área, uma vez que aquela outra mantinha-se na média de tempo tomado pelas demais, a fim de haver mesma quantidade de entrevistas por área, bem como de se manter o padrão de tempo. As transcrições serão comentadas posteriormente, ainda neste Capítulo.

2.3 O perfil dos docentes participantes da pesquisa

Conforme anunciamos anteriormente, para nós, a mera caracterização etnográfica dos sujeitos participantes da pesquisa não antecede, em termos de prioridade, o fio do discurso sobre o qual nos debruçamos para a análise, tendo em vista a leitura discursiva que buscamos empenhar para os dados etnográficos. Sendo assim, compreendemos que haja, certamente, relações entre a história do sujeito e a constituição do seu dizer, uma vez que tomamos o sujeito não como empírico, mas como *sujeito da linguagem*. A isso equivale afirmar que o indivíduo interpelado pela ideologia é sujeito que, apreendido pela língua, constitui-se como efeito a partir das determinações dadas no contexto histórico e ideológico no qual se insere:

Se é sujeito pela submissão à língua, na história. Não se pode dizer senão afetado pelo simbólico, pelo sistema significante. Portanto não há sujeito nem sentido sem o assujeitamento à língua. Quando nascemos não inventamos uma língua, entramos no processo discursivo que já está instalado na sociedade e desse modo nos submetemos à língua subjetivando-nos. Há um princípio na análise de discurso que afirma que “o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia”. É desse modo que a análise de discurso trata do assujeitamento, ou seja, do fato de que o sujeito está sujeito à (língua) para ser sujeito da (língua). [...] Ele, o sujeito, não poderia ser a origem de si. (Orlandi, 2007, p. 1)

Essa concepção de sujeito assujeitado à língua em sua acepção histórica de constituição é a que está na base das teorias discursivas e que buscamos adotar para a interpretação dos dados de nossa pesquisa. Portanto, os dados que dispomos a respeito dos docentes que se voluntariaram para participar de nossa pesquisa dizem respeito a elementos de sua formação e atuação no ensino superior e que consideramos relevantes para a análise, uma vez que a área de atuação, bem como o tempo de trabalho podem emergir nos dizeres. Nesse sentido, interessamos apontar que nossa menção a tais dados etnográficos importa por indiciarem a filiação a uma cultura disciplinar. Na sequência, dispusemos, no Quadro 3, os docentes, dados de sua formação e atuação e tempo de serviço até o momento da gravação das entrevistas:

Quadro 3 – Áreas de formação e atuação e tempo de serviço dos docentes

ENTREVISTADO	ÁREA DE ATUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO
Professor 1	Ciências Contábeis	10 anos e 6 meses
Professor 2	Engenharia	18 anos e 7 meses
Professor 3	Ciências Econômicas	21 anos e 6 meses
Professor 4	Ciências Contábeis	20 anos e 8 meses

Fonte: Dados da pesquisa.

É possível perceber que há experiência em tempo considerável dos docentes envolvidos na pesquisa, fator que pode incidir sobre o dizer dos docentes no tocante às suas práticas. Marcamos que a geração de dados com dois docentes da área de Ciências Contábeis se deve ao fato de que as entrevistas foram gravadas com todos aqueles que, diante do convite, se disponibilizaram a participar da pesquisa e, portanto, não restringimos a um docente por área. No entanto, conforme explicamos anteriormente, optamos por trabalhar com apenas um dos dois docentes de Ciências Contábeis e, pela média de tempo equiparada às demais entrevistas, analisamos apenas a realizado com o Professor 1. Na próxima seção, abordamos o uso da entrevista semiestruturada como instrumento para a geração de dados desta pesquisa.

2.4 A entrevista semiestruturada como instrumento de geração de dados

Nossa motivação inicial para esta pesquisa era o contato com docentes do ensino superior de áreas diversas a fim de buscar compreender sua relação com a escrita e seu ensino nesses contextos em que a língua(gem) não é objeto central de estudos. O questionamento que nos colocava nessa posição era acerca de quais concepções de escrita, bem como de quais práticas estariam sendo adotadas por esses sujeitos em seus contextos. Diante, portanto, de tal motivação e questionamento, optamos, a partir do quadro teórico-metodológico que nos inserimos, utilizar da entrevista oral semiestruturada para a geração de dados, sobretudo porque, por meio dela, poderíamos, diante de um esquema pré-estabelecido, conduzir perguntas que pudessem emergir espontaneamente diante da interação.

Há ampla literatura, que se divide em diversas correntes paradigmáticas, que visam definir o conceito de entrevista. De antemão, pretendemos contornar tal conceito a partir de um viés discursivo, como gênero do discurso, enunciado no qual se estabelece, por meio da interação, o diálogo, não apenas no sentido da interação face-a-face, mas da interação com dizeres sócio-históricos que constituem os sujeitos interactantes.

Morin (1973, p. 115) afirma que “uma entrevista é uma comunicação pessoal tendo em vista um objetivo de informação”. Segundo o autor, essa conceituação se aplica tanto à entrevista conduzida no campo jornalístico quanto às tomadas como instrumento de investigação pelas Ciências Sociais, exceto pelo fato de que a finalidade seria divergente. Para nós, essa conceituação está amparada em uma concepção de linguagem que toma os dizeres como transparentes, diante dos quais seria possível, em contextos distintos e para os diversos fins, “coletar” informações.

Ao compreendê-la como um gênero do discurso, entendemos que o que emerge nas interações é fruto de relações e disputas ideológicas que se estabelecem na arena das palavras (Volóchinov, 2018). Sendo assim, uma palavra nunca se restringe ao seu sentido dicionarizado, mas carrega a força histórica das disputas.

Ainda no sentido da compreensão da entrevista como gênero do discurso, é preciso considerar que, como tipo relativamente estável de enunciado (Bakhtin, 2016), há elementos que se regularizam em sua composição em termos de estilo, estrutura e conteúdo temático, que, apesar de se mostrarem nessa relativa estabilidade que permite classificar e identificar um dado gênero como tal, são sempre atravessados pelos sentidos sócio-históricos estabelecidos no momento da enunciação, como os aspectos extraverbais, incluídos os presumidos sociais daquele gênero. Assim, nossa caracterização da entrevista semiestruturada leva em

consideração os elementos que, historicamente, constituem o gênero como tal, mas sem deixar de levar em conta que há sentidos e valores sobre o próprio gênero e sobre o que é produzi-lo tanto de nossa parte, como entrevistadores, quanto da parte dos docentes, como entrevistados e participantes de uma pesquisa de doutorado.

Focalizando a entrevista semiestruturada, encontramos em Minayo (2010, p. 261-262) a seguinte definição: “Combina perguntas fechadas e abertas. Nesse tipo de entrevista o entrevistado tem liberdade para se posicionar favorável ou não sobre o tema, sem se prender à pergunta formulada”. Além da presença do entrevistado, é mister apontar que o gênero discursivo entrevista pode abarcar dois ou mais interlocutores, sendo, em nosso caso, dois: o pesquisador e o docente entrevistado. A troca de turnos se dá num movimento diretivo, uma vez que a fala do entrevistado deve seguir, ao menos inicialmente, a direção apontada pelo entrevistador e, em diversos momentos, o entrevistador pode buscar controlar a direção do dizer do entrevistado para o que deseja, bem como podem irromper sobreposições e interpelações espontâneas dos interactantes. Ressaltamos que, em nossa análise, consideraremos o par pergunta-resposta, uma vez que, sendo da natureza do gênero entrevista, as determinações da memória devem, também, sofrer as interpelações dadas pelo modo de constituição da interação.

Nossa escolha pela entrevista semiestruturada como instrumento de pesquisa se deu, sobretudo, pela liberdade que a semiestruturação confere tanto para a condução do entrevistador quanto para a tomada de posição do entrevistado. É nesse sentido que, em todas as entrevistas, o entrevistador busca, logo no início, explicar que gostaria de levar a entrevista como um diálogo informal sobre o tema. Nossa intenção era a de dar mais liberdade ao dizer, justamente por entendermos que os sentidos que se projetam sobre o gênero do discurso entrevista investigativa de trabalho de doutorado podem apresentar, devido à seleção do endereçamento do dizer, uma tentativa grande de controle sobre *o que pode ou o que não pode ser dito*.

Reconhecemos, todavia, que, independentemente das tentativas de controle do dizer, em quaisquer enunciados, há lugares em que se podem vislumbrar escapamentos, ações contrárias ou divergentes que deixam pistas no intradiscurso (sobre o que comentaremos de maneira mais aprofundada na seção acerca da análise) sobre as memórias acionadas por aquele dizer.

É importante também salientar que, embora, em nossas entrevistas, o gênero apresente as características que, em geral, se atribuem a uma entrevista, o caráter semiestruturado dá abertura para questões que permitem emergir narrativas oriundas das experiências pessoais dos sujeitos, com as quais, como entrevistadores, também interagimos.

Tendo, portanto, escolhido a entrevista semiestruturada como instrumento de pesquisa, buscamos construir perguntas que pudessem fazer emergir, na interação, dizeres relacionados

tanto às concepções de escrita quanto ao seu ensino. Do ponto de vista de nossa inicial intenção, apresentamos, a seguir, o Quadro 4 com as perguntas pré-estabelecidas como roteiro (Apêndice A) para a condução das entrevistas, seguidas de comentários que visam justificar a apresentação de cada uma delas. Cabe lembrar que, tendo em vista a opção de entrevista semiestruturada e as condições particulares de cada entrevista, essas questões não foram seguidas exatamente nesta ordem ou exauridas em sua aplicação.

Quadro 4 – Questões da entrevista semiestruturada com comentários

1) Qual a tua área de formação e de atuação no ensino superior?
<i>Nesta questão, nosso objetivo era o de caracterizar a formação e a atuação do docente no ensino superior, tendo como possibilidade vislumbrar, na formação, as intersecções diretas com o estudo da língua(gem) bem como levantar as disciplinas específicas em que o docente já atuou e atua.</i>
2) Há quanto tempo atua no ensino superior?
<i>Questão voltada apenas à caracterização do tempo de atuação no ensino superior, a fim de caracterizar a quantidade de experiência na prática docente.</i>
3) Qual foi o teu contato com o estudo da língua portuguesa e escrita?
<i>Esta questão objetivava nos fazer compreender se o docente teria estudado questões acerca da língua portuguesa e da escrita somente no ensino básico, ou se também o fez na graduação ou posteriormente. Para nós, haveria aqui a possibilidade de haver docentes que tivessem buscado formação para o trabalho com a escrita visando sua atuação com estudantes no ensino superior.</i>
4) Como você considera ser a tua escrita?
<i>De cunho autoavaliativo, esta questão nos permitiria abrir diálogo em que valores sobre a escrita pudessem emergir. Uma vez que o referente escrita é aberto, sem definições, seria possível também que o docente selecionasse ou construísse o referente a partir de seu dizer.</i>
5) Você solicita trabalhos que exijam escrita?
<i>Esta questão já se volta ao ensino de escrita. Partimos do pressuposto de que em toda área do conhecimento os docentes demandam o uso da escrita de seus estudantes, seja em trabalhos ou avaliações. Objetivamos, assim, que o docente explicasse como conduz esse trabalho e que gêneros são recorrentes.</i>
6) Quais as principais facilidades dos estudantes com a escrita?
<i>Interessava-nos compreender quais questões relativas à escrita emergiriam frente a essa pergunta, o que colaboraria para a construção da concepção de escrita do docente, bem como imaginávamos ser possível adentrar no campo da avaliação, visando compreender de que modo o docente olha para a escrita do estudante e a avalia.</i>
7) Quais as principais dificuldades dos estudantes com a escrita?
<i>No mesmo sentido da questão anterior, esta focalizava as dificuldades.</i>
8) O que você considera ser uma escrita boa ou uma escrita ruim do estudante do ensino superior?
<i>Nesta questão, supúnhamos que haveria, muito certamente, valores positivos e negativos a respeito da escrita do estudante do ensino superior. Nesse sentido, essa questão tinha por intuito abrir o diálogo acerca da definição do que seria uma escrita considerada boa e, em oposição, o que seria uma escrita ruim na avaliação do docente. Esperávamos também levantar, com essa questão, dados acerca da concepção de escrita.</i>

9) Os estudantes enquadram-se majoritariamente em qual tipo de escrita definido por você (boa ou ruim)?
<i>Esta questão voltava-se à experiência do docente em termos do contato que teve, em sua carreira, com a escrita de estudantes universitários. Nossa intenção era buscar entender quais elementos seriam focalizados pelo docente em sua avaliação da escrita dos estudantes tendo em vista sua experiência.</i>
10) Se pudesse resumir em uma palavra a escrita do estudante do ensino superior, qual seria?
<i>Aqui, gostaríamos de ter, em destaque, a perspectiva sobre a escrita a fim de também construir a concepção a seu respeito a partir desse dado avaliativo do docente.</i>
11) A que fatores você atribui o fato de estudantes apresentarem uma escrita boa ou ruim?
<i>Nesta questão, intencionávamos entender como o docente perspectiva as relações do sujeito estudante com a escrita. Os fatores levantados como atribuições para a avaliação poderiam fazer emergir uma relação de causa e consequência, colaborando tanto na construção da concepção adotada sobre a escrita quanto de seu processo de aprendizagem.</i>
12) Há diferenças entre o modo como os estudantes lidam com a escrita atualmente e o modo como lidavam quando você era estudante universitário(a)? Se sim, quais?
<i>Para nós, a comparação entre esses dois momentos perspectiva duas posições: a de escrevente e a de docente. Intentávamos, com essa questão, levantar esses dois posicionamentos a fim de ver se estabelecem relação de proximidade e até identidade do docente em seu processo de lidar com a escrita quando universitário e o do estudante a quem ele ensina.</i>
13) O que você acha a respeito da oferta de disciplina voltada ao estudo da linguagem no início do ensino superior?
<i>Nossa intenção com essa questão era a de buscar compreender como o docente compreende essa disciplina, o que emerge em seu dizer acerca do que deve ser estudado nela.</i>
14) Você pratica alguma ação voltada para o ensino da escrita em suas aulas?
<i>Embora partíssemos do princípio de que em toda área do saber, ao solicitar trabalhos e avaliá-los o docente acaba por estabelecer relações com o ensino de escrita, gostaríamos de compreender como o próprio docente avalia esse processo, quando entende estar ensinando questões de escrita e o que propriamente seria ensinar a seu respeito.</i>
15) Ao corrigir trabalhos e avaliações, você se depara com questões da escrita? Se sim, toma alguma atitude em relação a isso?
<i>Voltada especificamente às avaliações sobre a escrita dos estudantes, nessa questão, objetivávamos levantar dados sobre a prática do docente frente a algo que identifica como relativo à escrita.</i>
16) O que mais gostaria de considerar a respeito da escrita no ensino superior?
<i>Este questionamento aberto tinha como objetivo o de fazer emergir histórias que o docente pudesse querer abordar, relativas à escrita, mas que as questões não contemplaram.</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme anunciamos outrora, o formato semiestruturado serviria apenas de guia para a instrumentalização do diálogo a respeito da escrita nos contextos dos docentes, bem como acerca de suas práticas de ensino. Sendo assim, a própria condução das entrevistas contou com digressões e questionamentos que se deram por conta do que, de modo específico, emergia em

cada uma delas. Nossa postura investigativa se deu com inspiração no Paradigma Indiciário (Ginzburg, 1989), desde o momento em que desenhamos o projeto, pensando que o dizer dos docentes poderia apresentar pistas, em sua constituição, do agir histórico da memória discursiva. Na próxima seção, explicamos como realizamos as transcrições, levando em conta os elementos linguísticos da composição dos textos orais/falados gravados das entrevistas, bem como o processo, em si, de transcrição dos textos.

2.5 A transcrição das entrevistas

Tendo as entrevistas gravadas, para a transcrição, foram convidados membros do grupo de pesquisas Estudos sobre a Aquisição da Escrita (CNPq), que se propuseram, voluntariamente, a realizar uma primeira transcrição²⁴. Essa primeira versão, no entanto, não contou com especificidades de uma organização estruturada da marcação das pistas, uma vez que tal feita, para nós, dependeria do gesto interpretativo dos pesquisadores. Nessa primeira versão, solicitamos, apenas, que fossem transcritos os textos orais e, quando possível, marcados elementos como pausas longas, hesitações, interrupções, sobreposições e trechos inaudíveis. Desse modo, essa primeira versão não se guiava, como nós, pelo objetivo central de nossa pesquisa, mas colaborava com o trabalho de passar para a escrita (transcrever) o texto oral/falado gravado nas entrevistas.

As transcrições feitas pelos membros do grupo de pesquisa foram, posteriormente, revisadas. Nessa revisão, estivemos atentos às eventuais discrepâncias entre o texto falado e o transcrito e investimos na transcrição dos elementos prosódicos. Apoiamo-nos, para tal, nos recursos gráficos para transcrição das marcas para o processo de hesitação proposta por Marcuschi (2006) e nos sinais usados para a mesma finalidade em Vieira e Chacon (2015):

- a) o sinal de + para as marcas de pausa silenciosa, marcando-o duplamente quando a pausa for mais alongada;
- b) formas como “ah”, “eh”, “uh” para as pausas preenchidas;
- c) o sinal :: à direita da letra quando há um alongamento hesitativo de um fonema;
- d) a simples transcrição de todos os elementos quando ocorre uma repetição hesitativa;
- e) o sinal de / para indicar interrupções.

²⁴ Registramos nossos agradecimentos às participantes do Grupo de Pesquisas Estudos sobre a Aquisição da Escrita (CNPq/UEM) pelo trabalho de transcrição inicial: Bárbara Fulton, Júlia Progianti Bueno e Tatiane Henrique Sousa Machado.

- f) a grafia em caixa alta quando uma alteração de volume marca uma ênfase
- g) a sigla (sob.) antecedendo um momento de sobreposição das vozes dos interactantes seguida de marca de sublinhado indicadora dos trechos sobrepostos.
- h) parênteses para indicar risos ou trecho inaudível – (risos) / (inaud.)

Exemplificamos, no Quadro 5, inserido abaixo, com um trecho de entrevista transcrita em paralelo à legenda para o sinal usado na transcrição a fim de ilustrar o seu emprego:

Quadro 5 – Exemplo de transcrição com legenda

Trecho de entrevista transcrito	Legenda
e::: então eu sempre gostei de escrever né? e daí com os artigos + eh:: a gente vai aperfeiçoando né? não digo que hoje depois de (risos) quase onze anos isso tá:: isso tá muito claro para mim não eu eu ainda to aprendendo MUITO né? ainda n/NÃO fiz o doutorado to me preparando agora para o doutorado + e:: eu sei que no doutorado isso é bem mais intenso né?	:: Alongamento hesitativo + Pausa (sob.) Sobreposição CAIXA ALTA Ênfase entoacional / Interrupção eh / ah / uh Pausa preenchida repetições – simples transcrição da repetição

Fonte: Dados da pesquisa.

Cabe ressaltar que nem todas as marcações de transcrições correspondem a uma pista analisada, bem como as pistas não se restringem às marcas prosódicas – como se verá na sequência, as pistas podem ser de diversas naturezas, prosódicas, mas, também, ligadas à construção do texto como emergências de termos específicos, elementos de coesão e progressão textual etc.

2.6 A análise, interpretação e classificação das memórias

De antemão, a partir da postura etnográfico-discursiva que assumimos, não buscamos no conteúdo do dizer termos e expressões postos como transparentes em sentido, uma vez que, em uma perspectiva enunciativo-discursiva, a linguagem é colocada em uso no processo de enunciação:

O discurso não se reduz a seu dizer explícito; ele carrega com ele – como o próprio pensamento, como o comportamento – o peso do outro de nós mesmos. Aquele que nós ignoramos ou recusamos (Lemaire, 1997 *apud* Authier-Revuz, 2004, p. 54)

Nossa análise, portanto, considera os textos das entrevistas semiestruturadas como enunciados e que, por sua natureza, são constituídos em determinações históricas da memória agindo nos dizeres, nos quais pistas são captáveis em marcas audíveis (nos áudios gravados) e visíveis (nas transcrições realizadas), compostas por elementos prosódicos do texto oral/falado e dos de coesão e progressão textual na trama linguística, em seu processo de produção. Intentamos, assim, caracterizar tais memórias por meio da interpretação dessas pistas, em metodologia analítica de inspiração indiciária (Ginzburg, 1989), conforme anteriormente anunciamos.

Calcamo-nos na compreensão de que o sujeito da enunciação (Authier-Revuz, 1998, 2012 [1990]), clivado, inconsciente e situado por determinações sócio-históricas e culturais (Bakhtin, 2019; Volóchinov, 2018), orienta seu dizer projetando-o a um destinatário constituído não por nós – sujeitos empíricos –, mas pela conjunção de representações que o determinam, naquela enunciação, sobre o que constitui um pesquisador e estudante da área. A audiência é, portanto, complexa e heterogênea, e determina a direção do dizer pelo diálogo com um conjunto de noções que contornam concepções de escrita e a sobre seu processo de ensino, dentre outras questões que podem irromper no (des)controle do (seu) dizer.

Nesse sentido, concordamos com Authier-Revuz (1998, 2012), Tfouni (2021) e outros autores na filiação à psicanálise lacaniana para a interpretação do sujeito, uma vez que compreendemos que existe um esforço inconsciente de se manter uma unidade textual, coesa e coerente, numa tentativa de controle do dizer, mas esse esforço é vão, uma vez que a ação inconsciente das determinações históricas do discurso, da memória discursiva, pode fazer emergir rupturas da ilusória estabilidade e unidade textual:

O texto produzido (final), no entanto, não admite lapsos. É preciso, portanto, controlar as formações do inconsciente, as chamadas parapraxias (Lacan, 1957-1958). Assim, lapsos e atos falhos, que quebram a estrutura linear do discurso (o intradiscurso), não podem ocorrer, para não comprometer a “unidade” ilusória do texto. (Tfouni, 2021, p. 6)

É desse modo que interpretamos as pistas que identificamos no dizer, à luz da memória discursiva. Interessa-nos, portanto, analisar os enunciados em termos das marcas que irrompem também desestabilizando a ilusória fluidez ou linearidade do fio do discurso. Marcamos que nos são relevantes tanto os momentos em que há uma aparente estabilidade no dizer, nos quais a oralidade flui sem pistas como hesitações, pausas, ênfases entoacionais etc., quanto aqueles em que emergem rupturas de tal estabilização, compreendidas pela presença dessas pistas. Isso porque momentos de estabilização do dizer podem indicar, para nós, sentidos que parecem

dados como acabados, inquestionáveis na negociação histórica que se faz no processo de enunciação.

A análise se dá, portanto, no escrutínio de tais movimentos – estabilização e desestabilização do dizer – como ação da memória discursiva que fala no e pelo sujeito da enunciação e que, associada ao conteúdo temático em questão, pode nos fazer gerar um gesto interpretativo das lutas travadas pelas palavras na arena dialógica daquele enunciado (Volóchinov, 2018). Também compreendemos que nós, na posição de sujeitos pesquisadores, também nos submetemos à ação da língua(gem) e, tanto no momento das entrevistas quanto da categorização das pistas e análises, deixamos irromper nossas determinações históricas.

Tendo em vista a natureza do gênero entrevista abarcar sempre ao menos dois interlocutores empíricos (entrevistador e entrevistado), a análise também leva em conta o par dialógico pergunta e resposta na complexidade que determina a direção bem como a estabilização e/ou desestabilização do dizer, sem, no entanto, facultar a responsabilidade de tais pistas aos sujeitos empíricos, mas à ação do discurso sobre a enunciação nos contornos do gênero discursivo em que o dizer se materializa.

Dos dizeres emergem, sobretudo, narrativas abordando tanto a relação pessoal do sujeito com a (sua) escrita como práticas de ensino de escrita em ambiente acadêmico, em que se valoram a ação dos estudantes no tocante à escrita, bem como a influência das mudanças geradas pela pandemia de COVID-19 para as práticas de escrita. Esses momentos foram, propositalmente, postos no plano semiestruturado da entrevista (Apêndice I), mas, pela ação enunciativa, podem se cruzar nos dizeres, elemento também a ser considerado nas análises. De modo específico, quando formulamos o projeto e submetemos o instrumento de pesquisa à apreciação do Comitê de Ética, ainda não estávamos afetados pela pandemia de COVID-19, o que explica a não previsão de questões a esse respeito, mas a sua ocorrência quando da geração de dados ocorrida já no decorrer da pandemia.

Reafirmamos, aqui, que compreendemos a constituição do gênero entrevista em sua regularidade composicional, no entanto, reconhecemos que o caráter semiaberto pode fazer emergir narrativas oriundas das experiências pessoais dos sujeitos. Embora sejam narrativas das vivências empíricas, reafirmamos nossa concepção de sujeito que não fala, mas é falado pelos dizeres. Assim, a experiência posta em linguagem, elaborada no texto oral/falado/transcrito é que constitui o lugar em que podemos analisar o agir simbólico que é determinado pela memória discursiva, e não a vivência empírica tomada como verdade transparente narrada. Conforme coloca Tfouni (2005):

[...] o discurso narrativo aparece como lugar privilegiado para elaboração da experiência pessoal, para a transformação do real em realidade, por meio de mecanismos linguísticos discursivos, e também para a inserção da subjetividade (entendida aqui, do ponto de vista discursivo, como um lugar que o sujeito pode ocupar para falar de si próprio, de suas experiências, conhecimento do mundo, ou, mais sucintamente, entendida com a forma pela qual o sujeito organiza sua simbolização particular). (Tfouni. 2005, p. 73-74)

A partir, assim, do entrelaçamento dessas noções de sujeito e linguagem é que voltamos nosso olhar para as pistas. É preciso salientar que nem todo elemento marcado nas transcrições, portanto, serve como pista a indicação das memórias que classificamos, bem como, em alguns momentos, uma pista pode, em nossa interpretação, servir à análise do agir de mais de uma memória.

Seguindo o que propomos como **objetivos específicos** desta tese, nosso primeiro gesto metodológico foi identificar as pistas linguísticas presentes no dizer dos docentes entrevistados, a fim de localizar concepções de escrita e de seu ensino. Concomitantemente, buscamos caracterizá-las por meio de sua interpretação. Chamamos de pistas (ou marcas ou indícios) aquilo que identificamos na formulação linguístico-enunciativa que aponta, para nós, sinalizações da ação da memória discursiva na constituição do dizer. A denominação de “pista” é inspirada no Paradigma Indiciário (Ginzburg, 1989), modelo teórico-metodológico proposto no campo da Micro-História por meio do qual a investigação histórica dá vez a pequenos detalhes que, muitas vezes, eram desconsiderados pelos historiadores.

Em nosso caso, elementos da formulação linguística que poderiam ser desconsiderados, como pausas, hesitações, alongamentos de fonemas, interrupções, troca de itens lexicais etc., são interpretados como potentes indícios da irrupção de elementos que escapam à tentativa do sujeito de controlar o seu dizer. Em outros termos, buscamos uma leitura analítica discursiva do dizer, não nos reduzindo ao conteúdo que é expresso, dada a opacidade da língua(gem), mas atentando-nos para a formulação linguística, aos movimentos que se mostram na superfície da linguagem, como os que mencionamos, como marcas da desestabilização do sujeito e de seu dizer frente à força dos discursos movidos pela ação da memória discursiva.

A fim de ilustrar o modo como nossos gestos analíticos foram construídos, apresentamos, a seguir, o Quadro 6:

Quadro 6 – Exemplo de movimento inicial de análise

LINHAS	TRECHO	PISTAS	COMENTÁRIO ANALÍTICO
63-67	e::: então eu sempre gostei de escrever né? e	Alongamento hesitativo /	Depois de alongamento hesitativo, reitera-se o gosto pela escrita que

	<p>daí com os artigos + eh:: a gente vai aperfeiçoando né? não digo que hoje depois de (risos) quase onze anos isso tá:: isso tá muito claro para mim não eu eu ainda to aprendendo MUITO né? ainda n/NÃO fiz o doutorado to me preparando agora para o doutorado + e:: eu sei que no doutorado isso é bem mais intenso né?</p>	<p>Artigo definido / Pausa / Risos / Sintagmas estáveis (marcando consciência) / Advérbio.</p>	<p>introduz a escrita de artigos com um determinante definido (os). Encontramos, aqui, primeiramente, pista de uma relação entre o gosto pela escrita como necessário para se colocar no caminho da escrita científica e, em segundo lugar, um saber compartilhado, como um dado (devido ao uso do artigo definido) de que a escrita científica envolve a escrita de artigos. Chamamos a atenção ao fato deste gênero e não outros figurarem no intradiscurso, como se eles fossem os grandes (e talvez, únicos) responsáveis pelo “aperfeiçoamento” da escrita. Deste ponto adiante, é possível reforçar a ideia de um processo de evolução da escrita que parece inalcançável. Risos marcam o período de onze anos, que coincide com a entrada da docente no ensino superior como professora. A nós, o tom descontraído dado à fala, marcado pelo riso, aponta para um momento de descontrole do dizer que faz reforçar, pelo conteúdo que se mostra nesse momento, a divisão entre escrita anterior ao ensino superior (como pós-graduando) e escrita posterior ao ingresso. Nesse sentido, reforça-se, inclusive, o apagamento da escrita do período de graduação e iniciação científica, dando peso à incerteza manifestada anteriormente sobre tal período ser, de fato, claro de ser considerado como interessante à escrita científica. É como se, ao eleger um ápice para a escrita madura (doutorado), cada vez mais se esquecesse da escrita do passado. A ideia de evolução da escrita e de um sempre ser inalcançável escrever (bem) cientificamente marcam-se também pela manifestação da clareza, da ilusão de consciência (isso tá muito claro</p>
--	---	--	--

		<p>pra mim). Depois da negação (não), hesita-se por meio da repetição (eu eu) para emergir uma fala sobre ainda estar aprendendo muito, com o advérbio intensificador marcado por ênfase entoacional (MUITO). Além disso, marca-se, duas vezes, o advérbio de tempo ainda. Para nós, a intensificação com o advérbio muito reforçado pela entoação marcada junto da repetição do advérbio ainda são pistas da ação da memória discursiva de que a escrita nunca está ou estará boa, sempre pode ser melhor. Apagam-se os contextos pragmáticos e sócio-históricos de uso da escrita para se estabelecer uma hierarquia quase inalcançável da escrita acadêmica (talvez, pelo doutorado). Na sequência, há um reforço entoacional na negação de que se fez o doutorado, seguido de pausa e alongamento para a constatação da consciência, por meio do sintagma “eu sei”, de que no doutorado a escrita científica se intensifica bem mais. Há, novamente, reforçadores de intensidade que marcam um saber construído de que a escrita do doutorado é intensificada. As demandas de escrita no doutorado são outras, de fato, no entanto, no conjunto dos elementos que emergem no intradiscurso, interpretamos a memória da hipervaloração da escrita científica como local que poucos podem alcançar.</p>
--	--	---

Fonte: Dados da pesquisa.

No Quadro 6, apresentamos o modo pelo qual selecionamos e buscamos interpretar as pistas. Em primeiro lugar, identificamo-las (ver Coluna 3) e, concomitantemente, descrevemos (Coluna 4) os motivos pelos quais aquela pista se mostrou como um índice de uma memória.

Nossa análise buscava, nesse momento, estabelecer os sentidos que interpretamos nas pistas que identificamos.

Tendo feito esses dois primeiros gestos analíticos, o próximo passo foi o de observar se havia regularidade na emergência das pistas, a fim de averiguar se era possível agrupá-las em rubricas mais gerais. A ideia era a de alcançar o objetivo específico “organizar as pistas em rubricas mais gerais, identificando as memórias que se mostram no dizer dos docentes e que determinam suas concepções de escrita e de seu ensino”.

No próximo capítulo, no qual nos dedicamos à análise, buscamos mostrar os resultados alcançados por esses diferentes gestos metodológicos.

3 MEMÓRIAS SOBRE ESCRITA

[...] *Eu vejo o futuro repetir o passado*
Eu vejo um museu de grandes novidades [...]
(Cazuza, O tempo não para).

Neste capítulo, organizamos a apresentação de nossa análise. Para tanto, o estruturamos em duas grandes seções que respondem aos **objetivos específicos**: (a) localizar pistas da emergência de memórias sobre a escrita no dizer dos docentes; e (b) averiguar como as memórias sinalizadas pelas pistas identificadas delimitam às concepções de escrita dos docentes entrevistados.

Na primeira seção, *Quais são as memórias que emergem no dizer dos professores?*, relacionada ao objetivo específico (a), apresentamos o resultado da identificação das pistas linguísticas presentes no dizer dos docentes entrevistados, pistas nas quais julgamos poder localizar concepções de escrita e de seu ensino. Concomitantemente, caracterizamos essas pistas linguísticas, por meio de sua interpretação e, por fim, buscamos organizar as pistas em rubricas mais gerais, identificando as memórias que se mostram no dizer dos docentes e que, a nosso ver, determinam suas concepções de escrita.

Na segunda seção, *Como essas memórias se organizam?*, ligada ao objetivo específico (b), dedicamo-nos à análise qualitativa de cada uma das memórias identificadas, não só explorando o funcionamento linguístico-discursivo dessas memórias, mas, também, buscando interpretá-lo à luz ação de cada memória nas formulações do dizer, no intradiscorso. Para isso, de cada uma das rubricas nas quais classificamos as memórias, buscamos explicá-las e selecionamos trechos significativos nos quais podemos compreender a ação da memória discursiva em questão.

Na última seção, *O que pode e deve ser dito sobre a escrita e o seu ensino: síntese dos resultados alcançados*, como sugere seu título, apresentamos, em conclusão, uma síntese das análises feitas.

3.1. Quais são as memórias que emergem no dizer dos professores?

Conforme anunciamos anteriormente, nesta seção, dedicamo-nos à apresentação do resultado da identificação das pistas linguísticas, passando pelo modo de organização de nossa análise, visando demonstrar de que maneira propomos a organização dos dados, sua caracterização e os meios pelos quais alcançamos nossos resultados.

Iniciamos, portanto, pela apresentação quantitativa dos resultados. Nossos gestos analíticos nos levaram à identificação do montante de 427 pistas que julgamos apontar para a ação de diferentes memórias. Essas pistas, conforme adiantamos, puderam ser organizadas em três rubricas mais gerais, em função de seu funcionamento linguístico-discursivo, como se pode ver no Quadro 7, abaixo:

Quadro 7 – Organização das memórias em rubricas e quantificação das pistas.

MEMÓRIAS	PISTAS			
	E-1	E-2	E-3 ²⁵	TOTAL
A escrita como produto da leitura	24	20	22	66 (15,34%)
A escrita como tecnologia	166	105	81	352 (82,73%)
A escrita conceituada a partir de noções de uma área	6	3	0	9 (2,10%)
Total de pistas identificadas	196	128	103	427

Fonte: Dados da Pesquisa

A organização das rubricas que se expressam no quadro se deu pela busca de pistas que identificassem a caracterização das concepções de escrita nas formulações do dizer, conforme já discutimos no capítulo metodológico. As rubricas mais gerais foram assim propostas quando do contato analítico com os dados, cruzando tanto questões de nossa hipótese inicial quanto elementos teóricos acerca da noção de escrita e das práticas de letramento. As duas primeiras rubricas, *A escrita como produto da leitura* e *A escrita como tecnologia* estavam, para nós, mais evidentes à interpretação relacionada a discursos do senso comum acerca da escrita, e a terceira, *A escrita conceituada a partir de noções de uma área*, advém, sobretudo, da hipótese de que a história de letramento dos sujeitos, em especial suas vivências relacionadas às suas áreas disciplinares, culminariam em determinações específicas dessa natureza.

As memórias que se organizam sob a rubrica da escrita como produto da leitura apresentam-se numa determinação equitativa entre leitura e escrita, sendo a leitura condição necessária para que o sujeito escreva. Conforme buscaremos demonstrar qualitativamente, mais adiante, a ação dessa memória também está associada a uma concepção de sujeito centrado, que controla conscientemente seu dizer. Desse modo, o sujeito que apresenta maus resultados em sua escrita seria o responsável por não a ter desenvolvido por meio da leitura. A fim de sustentar nossa interpretação, amparamo-nos teoricamente no modelo de socialização acadêmica,

²⁵ Doravante, tomaremos, no corpo do texto, as siglas: E-1 para a Entrevista 1, E-2 para a Entrevista 2 e E-3 para a Entrevista 3.

conforme propõem Lea e Street (1998), já que, por meio dele, infere-se que o contato com textos da esfera acadêmico-científica (em nosso caso, por meio da leitura) seria o suficiente para a produção escrita exitosa nesse contexto. Essa memória, embora ocupe 15,34% do total das pistas identificadas, apresenta-se distribuída de maneira equitativa em cada entrevista, apontando, para nós, no conjunto de dados que analisamos, uma presença do senso comum nos dizeres que permanece atuando e, de algum modo, emerge no dizer.

Sendo a memória com ação predominante em nossas análises, tomando 82,73% do total de pistas identificadas, a escrita como tecnologia implica em diversas concepções que são determinadas pela compreensão da escrita como restrita ao seu produto, não entendida, portanto, como um processo. A redução da escrita à sua tecnologia apresenta-se caracterizada, em nossos dados, nos seguintes movimentos: (a) separação de planos na escrita: forma e conteúdo; (b) priorização do plano formal da escrita; (c) valorização da norma culta; (d) efeito de transparência do sentido de escrita como reduzida à tecnologia; (e) focalização da estrutura dos gêneros discursivos; (f) hierarquização da escrita; (g) culpabilização do sujeito por erros na escrita e (h) a caracterização criminal para cópias não marcadas. A focalização no produto ancora-se, principalmente, no modelo autônomo de letramento (STREET, 19984), bem como se afasta de uma visão da escrita como um modo de enunciação, uma vez que a separa do sujeito e a desistoriciza.

O Quadro 7, organizado a partir da ação das memórias que identificamos, aponta, quantitativamente, para a prevalência de pistas que indiciam a memória da escrita como tecnologia e o menor número de pistas para a constituição do dizer relativo à escrita a partir das noções advindas das noções de uma área. Quando comparados os quadros de resultados das pistas de cada entrevista, é possível notar que a prevalência se mantém homogênea. Assim sendo, não somente o conjunto do material analisado aponta para um domínio da concepção da escrita como tecnologia, mas há particularização, em cada entrevista, de tal predominância.

Em primeiro lugar, pode-se explicar essa predominância pelo fato de haver, no senso comum, a circulação de discursos que tomam a escrita como autônoma, como um instrumento alheio ao homem que dela se apropria para o uso. Conforme discutimos no capítulo teórico, os estudos do Letramento feitos por Street (1984) contrapõem-se ao modelo autônomo de letramento que se centraliza na escrita como produto e advogam a favor de sua compreensão como processo sempre relacionado às práticas sociais de uso da língua(gem) pelo homem. Assim, o ponto de partida da proposição do modelo ideológico é a compreensão da existência de um modelo autônomo, o que demonstra a força histórica de uma memória discursiva que age na concepção do que é a escrita à qual se deseja contrapor. Além disso, somamo-nos ao que

afirma Chacon (2023) sobre a constatação de que a escrita é tomada como evidente aos olhos daqueles que têm suas vidas por ela atravessadas, o que implica considerá-la a partir das circulações dos discursos do senso comum. Esses fatores são, para nós, elucidativos da predominância da ação dessa memória na constituição dos dizeres acerca da escrita tanto no caso de cada entrevista quanto no quadro geral da soma das pistas localizadas.

Em relação às pistas reunidas sob a rubrica da memória da escrita conceituada a partir das noções de uma área, encontramos a menor emergência, contabilizando apenas 2,10% do montante total de pistas levantadas nos dados que analisamos. Primeiramente, marcamos que, como pesquisadores, nutríamos expectativa de que os conteúdos da área disciplinar estariam mais presentes, no entanto, conforme se pode visualizar quantitativamente, tal expectativa não se confirmou. Para nós, tal resultado pode ser simbólico por: (a) apontar a predominância da determinação da FD relacionada ao ensino de língua portuguesa, deixando pouco espaço para o estabelecimento de correlações entre o campo disciplinar e a escrita; e (b) sinalizar certo distanciamento entre as práticas de letramento dos docentes e a cultura disciplinar de sua área de formação e atuação no ensino superior. Dado também relevante é o fato de não termos identificado a presença de pistas da ação dessa memória na E-3. Para nós, tal resultado pode estar relacionado a peculiaridades da própria entrevista, ou a um reforço do apartamento entre escrita e cultura disciplinar. Importante salientar que, nessa entrevista, são levantados elementos da área de Ciências Econômicas, no entanto, tais elementos não atuam, como nas demais pistas que localizamos, de forma a sustentar conceituações sobre a escrita.

Em suma, amparados em uma concepção etnográfico-discursiva e no Paradigma Indiciário para a interpretação desses dados, compreendemos que a quantidade de pistas é relevante em termos de demonstrar a predominância de ação de memórias, mas tal fato não anula a relevância das pistas com menor quantidade de aparição. Como veremos nas análises qualitativas na sequência, a focalização no produto da escrita que a reduz a uma tecnologia toma diversas nuances e predomina nos dizeres. Embora com menor força de irrupções no fio do discurso, a memória da escrita como produto da leitura emerge nas determinações dos dizeres em todas as entrevistas, sinalizando uma atuação ainda presente. Uma hipótese explicativa para sua menor incidência é justamente a força da memória da escrita como tecnologia que, em disputa, relega o segundo lugar a esta que, por sua vez, ainda emerge. Por fim, a presença sutil de concepções de escritas ligadas às noções advindas de uma área pode sinalizar o distanciamento das relações estabelecidas entre a cultura disciplinar de uma área e a conceituação de escrita.

Na próxima seção, buscamos apresentar pistas que exemplificam a ação dessas memórias e analisamos os modos como elas se apresentam, no intradiscurso, atuando nos dizeres que constroem as concepções de escrita dos docentes participantes da pesquisa. Para isso, selecionamos qualitativamente exemplos, a partir do olhar proposto pelo Paradigma Indiciário e levando em conta tanto a potência ilustrativa da ação da memória em questão, bem como diferentes meios pelos quais as pistas se mostram nas formulações linguístico-enunciativas. Considerando aspectos quantitativos, há maior presença de pistas da memória da escrita como tecnologia, seguida da escrita como produto da leitura e, por fim, da escrita conceituada a partir de noções de uma área. Vejamos, portanto, na sequência, como as memórias identificadas pelas pistas no intradiscurso se organizam.

3.2 Como essas memórias se organizam?

Esta seção está relacionada ao objetivo específico de averiguar como as memórias sinalizadas pelas pistas identificadas delimitam às concepções de escrita dos docentes entrevistados. Conforme apresentamos na seção anterior, as pistas que localizamos foram interpretadas e classificadas como ação da memória discursiva que se particulariza nas rubricas que nomeamos a partir de sua atuação frente à constituição das concepções de escrita que localizamos, a saber: a) a escrita como produto da leitura; b) a escrita como tecnologia e; c) a escrita conceituada a partir de noções de uma área.

Dividimos, então, esta seção em subseções identificadas a partir dessas rubricas, havendo, ainda, outras subseções para a escrita como tecnologia, uma vez que sua atuação se dá em diferentes nuances que, didaticamente, separamos para melhor organização do texto. Empenhamo-nos, assim, em apresentar os exemplos escolhidos, interpretando-os à luz dos elementos teórico-metodológicos já apresentados.

3.2.1 A escrita como produto da leitura.

Esta memória associa escrita à leitura, colocando esta como condição *sine qua non* para aquela. Equaliza, também, quantidade e qualidade de leitura com quantidade e qualidade de escrita. Pela ação dessa memória, é possível, também, depreender uma concepção de sujeito que lhe é fundante: o sujeito tomado como consciente, centro do dizer, uma vez que ele (o sujeito) é compreendido como responsável consciente por suas práticas de uso da língua(gem), nesse caso, em decorrência de tal ótica, o (in)sucesso de sua prática de escrita é consequente do

(in)sucesso de sua prática de leitura, da qual é ele, centralmente, o responsável. Identificamos, no total, 66 pistas sinalizando essa memória.

Apresentamos, em primeiro lugar, trecho da E-1, no qual identificamos pistas que sinalizam a atuação dessa memória e que se deixam mostrar, de modo específico, no processo de construção do referente, passíveis de serem recuperados por meio das dispersões que se apresentam no intradiscurso. O trecho foi selecionado levando em conta sua potencialidade exemplificativa para a ação dessa memória, bem como a particularidade da pista no movimento construção do referente na textualização.

Quadro 8 – A escrita como produto da leitura (E-1A)

1	[Pesquisador] e ah:: a tua relação com a questão da escrita como era na na tua
2	formação assim mesmo né? eh::: se quiser puder mencionar também como::
3	como era já no ensino BÁSICO e depois como isso foi para a UNIVERSIDADE
4	e depois pro:: pra pós pro MESTRADO assim a tua relação pessoal com isso.
5	[Professor] eu particularmente sempre gostei MUITO de escrever
6	[Pesquisador] uhum
7	[Professor] no ensino básico eu:: eu escrevia muito poesi::a eh:: textos assim +
8	eh:: até comecei uma época eu e uma amiga que eu tinha de escola né? ela
9	também gostava muito de ler e escrever a gente passava férias nas bibliotecas
10	né? do do município a gente morava lá em Presidente Prudente lá tinha uma
11	biblioteca MUITO grande + a gente passava as férias dentro da biblioteca então
12	a gente gostava muito de ler + e a gente até::: se aventurou em escrever histó::rias
13	né mas era aquela coisa de adolescente né?

Fonte: Dados da pesquisa

A análise do trecho aponta para uma memória que concebe a escrita não somente como um produto lógico adquirido pelo sujeito em seu envolvimento com a leitura, mas que seria dela inseparável, o que se pode interpretar por meio da oscilação da tentativa de manutenção do referente no plano do dizer, no enunciado.

É possível notar, em primeiro lugar, que o pesquisador, em seu turno inicial (linhas 1 a 4), estabelece a escrita como referente, introduzindo-a como tópico a ser discutido, mencionando-a explicitamente na linha 1, e a ela fazendo referência anafórica, por meio do pronome *isso*, na linha 4. Em seguida, a resposta aponta um enunciado em que se enfatiza, por meio de advérbios e com ênfase entoacional, uma afeição à escrita: “sempre gostei MUITO de escrever”, mantendo o referente “escrita” – dado na direção da pergunta – no verbo correspondente “escrever”.

Na linha 7, o referente ainda se mantém, no mesmo verbo no passado, “escrevia”, mas emerge, depois de um alongamento (linha 8), a informação de que uma amiga de escola da

entrevistada “também gostava muito de ler e escrever”. O uso do advérbio *também* se dá como forma de incluir a amiga na informação anterior dada pela docente, na linha 7, de que gostava muito de escrever. Ocorre que, na linha 9, emerge no fio do dizer, não somente a escrita, mas a leitura, no trecho “ler e escrever”, como se, anteriormente, a docente tivesse mencionado que gostava de ler e escrever e agora retomasse o dizer anterior para nele incluir sua amiga.

Em nossa interpretação, o acréscimo do verbo “ler” ao verbo “escrever” como referente que retoma o anterior, em que se lia somente “escrever”, deixa irromper no intradiscurso o dizer que se operacionaliza por meio da ação da memória de que ler e escrever são processos indissociáveis e interdependentes, o que se sustenta pelo uso do advérbio *também*, marca da retomada do referente que, anteriormente, só se apresentava como “escrever”. Em outros termos, é como se, anteriormente se houvesse mencionado o ato de ler, quando, na verdade, havia surgido somente o de escrever. Desse modo, entendemos que, na linha 5, apesar de se explicitar somente o verbo “escrever”, o verbo “ler” figura como uma elipse indiciada pelo uso do advérbio *também*.

Reforçando nossa interpretação, na linha 12, emerge o mesmo sintagma que antecede a inserção do(s) referente(s) – sujeito + gostar de –, mas, nessa nova construção, surge somente o verbo *ler* que, em seguida, será acrescido da informação de que elas (a docente e sua amiga) teriam se aventurado na escrita de histórias. Sendo assim, apresentamos, abaixo, a sequência do dizer colocando, entre colchetes, o termo que estaria, em nossa interpretação, elíptico, e que indicia, portanto, a ação da memória sobre a indissociabilidade dos atos de ler e escrever:

Quadro 9 – A escrita como produto da leitura (E-1B)

linha 5	sempre gostei MUITO de [ler e] escrever
linha 9	ela também gostava muito de ler e escrever
linha 12	a gente gostava muito de ler [e escrever]

Fonte: Dados da pesquisa

Em suma, a oscilação do referente dado na pergunta – escrita –, numa gradação em que se explicita a escrita (linha 5), passando pela inclusão da leitura (linha 9) e chegando ao apagamento da escrita (linha 12) indica, para nós, pistas de que o sujeito, inconscientemente, no ilusório controle de seu dizer, retoma sentidos já pré-existentes, determinados por sua inscrição na língua e na história por meio da ação da memória discursiva. Assim, age a memória que associa leitura e escrita em uma relação determinante, na qual se pode entender que para escrever é necessário ler.

A memória de que a escrita é uma consequência lógica da leitura, abarca, portanto, a noção (muito produtiva no senso comum) de que, se alguém é leitor, será, certamente, bom escrevente, ou o contrário, caso não seja leitor. Para nós, a indissociabilidade das duas práticas está ancorada em uma compreensão de sujeito replicador, que, de maneira uniforme, memoriza padrões postos como aceitáveis pela leitura e é capaz de reproduzi-los pela escrita. Além disso, essa relação desconsidera os diferentes contextos em que se pode escrever, pois, ao geralmente eleger apenas determinados materiais escritos como ideais a serem lidos – livros, artigo, textos da esfera jornalística – apagam contextos em que uma escrita que não é reconhecidamente apreciada pode circular e nos quais, certamente, o sujeito também escreverá. Em outros termos, ler determinados textos é o que prepararia o bom escrevente. Importante, nesse sentido, salientar que o gosto pela leitura parece estar circunscrito, no senso comum, a gêneros de certos campos do conhecimento, como a leitura de textos literários e certas produções escritas como poemas, contos e romances.

Ao mesmo passo, coabita essa memória, de maneira subjacente e na relação histórica da heterogeneidade de sua constituição, uma concepção de sujeito que é responsável consciente por todas suas atitudes, e é nesse sentido que emerge, positivamente, uma avaliação quanto à relação que estabelece entre leitura e escrita. As ênfases entoacionais no gosto pela leitura deixam apontar para a ideia da centralidade posta pelo dizer nessa prática, mesmo quando o assunto estabelecido na pergunta como referente era a escrita. Além disso, o próprio uso do verbo gostar somado à ênfase entoacional parece indicar uma performance do sujeito sobre a ação de gostar como se responsabilizasse a si mesmo e, portanto, o ato de gostar da leitura fosse uma escolha – consciente – da qual o sujeito se orgulha do fato de sempre fazê-la e, conseqüentemente, de desenvolver positivamente a (sua) escrita. Assim, é como se o ato de gostar de algo fosse uma ação decidida pelo sujeito consciente. Há, certamente, um discurso sobre a importância da leitura que atua nesse dizer, no entanto, nossa interpretação aponta, também, para uma concepção de sujeito centrado, responsável pelo fazer linguístico, que pode, em algum outro momento, também, recair sobre a culpabilização dos sujeitos quanto ao que se consideram práticas ruins de leitura e escrita.

Não nos opomos à ideia de uma relação intrínseca entre leitura e escrita, conforme, dentre outros autores, aponta Antunes: “a leitura e a escrita são partes integradas e dependentes entre si” (1988, p.52). Certamente, a leitura constitui-se como uma prática interlocutiva na qual o sujeito se vê diante da escrita, no processo de enunciação, em atitude sempre responsiva, construindo os sentidos, inclusive sobre o ato de escrever e, portanto, envolto em práticas de letramento. Ocorre, no entanto, que determinar, em uma equação lógica, que um sujeito que lê

será, necessariamente ou mesmo provavelmente, um sujeito que escreve, é aproximar-se de uma visão mecânica e reprodutiva da produção linguageira, que desistoriciza o sujeito e a escrita. Ou seja, a complementariedade entre ler e escrever, conforme aponta Orlandi (1988), não deve levar ao equívoco de reconhecer uma automação lógica do sujeito que equaliza as duas práticas de maneira mecânica, desenhando a equação: ler (bem/mal) = escrever (bem/mal).

No excerto seguinte (E-2A), o dizer também aponta a ação da memória da escrita como consequência da leitura. Nele, o pesquisador questiona, depois de avaliação negativa dada pela entrevistada acerca da escrita dos estudantes, a que a docente atribuiria tal valorização. A memória atua, na sequência, de modo a abranger a formação inicial, e a leitura é associada à escrita como um elemento já-dado, faro comum e de conhecimento coletivo relacionado, inclusive, à prática de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa.

Quadro 10 – A escrita como produto da leitura (E-2A)

1	[Pesquisador]: a QUE que você atribui a isso? sabe o que voCÊ Acha ser:: por que
2	que eles apresentam esse tipo de esCRIta?
3	[docente]: porque no pasSAdo não foi coBRAdo eles + es::sa essa esCRIta + né?
4	então a gente visualiza o quê? que os aLUnos eles estão VINdo sem fazer uma
5	redação::: sem se aprofunDAR + nessa questão da escrita então que tipo de texto
6	é esse? muitas vezes eles leem e não conSEgue identificar que TIpo de texto + eu
7	tenho uma filha que está na sétima sé::rie e ela tá pasSANdo por essa questão né?
8	um texto jornaLÍStico um texto descriTIvo:: então, eu vejo que falta MAIS o quê?
9	ELES fazerem + NÃO é só ler + eles executarem mesmo é o tal da MÃO na massa

Fonte: Dados da pesquisa

Depois do dizer abordar a falta de profundidade na formação dos estudantes (linhas 3 a 5), o excerto apresenta um trecho no qual há estabilização²⁶, fluidez no intradiscorso, e emerge o verbo ler: “muitas vezes eles leem e não conSEgue identificar”. Para nós, a estabilidade do verbo ler no fio do discurso indicia a presença de uma memória discursiva que se toma como dada, como sentido inquestionável ou, ao menos, tomado como uma verdade sobre a qual não se titubeia. O referente em questão, do qual se trata, inclusive, na pergunta, é a escrita e, desse modo, ao emergir o discurso estabilizado da leitura como que em uma relação óbvia com a escrita, numa equação na qual a presença daquela é certa para o desenvolvimento desta, pode-

²⁶ Quando caracterizamos um trecho como estável, estamos fazendo referência à ausência de marcas de interrupção no intradiscorso (como pausas, alongamentos etc.). Para nós, tal estabilização se trata apenas de um efeito que pode se dar pelo êxito do sujeito em, naquele trecho, controlar o dizer de modo a não deixar aparente a heterogeneidade dos conflitos que se instauram necessariamente no processo enunciativo. Acreditamos que esse efeito de fluidez no intradiscorso é fruto dos esquecimentos do sujeito que, ilusoriamente, acredita ser a origem de seu dizer e que não haveria outro modo de dizê-lo, bem como da ação da memória que repete sentidos cristalizados, tomados como transparentes e inequívocos.

se interpretar a ação da memória discursiva que aqui abordamos. No trecho em questão, trata-se, como mencionamos anteriormente, do processo formativo no ensino básico de língua portuguesa, com sentidos pré-estabelecidos, já-ditos, memórias que fundamentam esse dizer e permitem que ele seja assim constituído. Inferimos, nesse sentido, que o dizer do trecho, que se inicia na linha 3, “porque no pasSAdo não foi coBRAdo eles + es::sa essa esCRIta + né?”, apoia-se na compreensão da relevância do processo formativo básico, que é, em si, habitado por memórias sobre o que se deveria ensinar, cobrar e aprender em tal etapa para que o aluno escreva de acordo com o tipo de texto demandado no ensino superior. Tal sucesso na escrita incluiria, de modo espontâneo, a relação entre leitura e escrita, conforme se poder ver pelo trecho que é apresentado como argumento pelo docente entre as linhas 5 e 6: “+ nessa questão da escrita então que tipo de texto é esse? muitas vezes eles leem e não conSEgue identificar que TIpo de texto”.

Vê-se, também, a ação dessa mesma memória, correlacionando, de maneira equacional, leitura e escrita, dando ênfase na quantidade de leitura como necessária para se ter, como consequência, uma escrita de qualidade no seguinte excerto, da E-1:

Quadro 11 – A escrita como produto da leitura (E-1C)

1	mas eu sempre gostei muito né? então pra mim eh:: nunca foi difícil escrever::
2	nunca foi difícil né? eh:: se aprofundar nas leituras mas eu/o que eu percebo é que
3	+ a quantidade de leitura (toque de notificação no celular) me ajuda muito na na
4	escrita né? eh:: isso para mim é muito claro

Fonte: Dados da pesquisa

No trecho em destaque, repete-se o gosto pela escrita e, como consequência, introduz-se, por meio da conjunção então, a constatação de nunca ter sido difícil escrever. Para nós, o uso da conjunção de consequência – então – indicia a ação da memória estabilizada de que gostar muito é condição para ser fácil o ato de escrever. Os alongamentos hesitativos marcam a repetição do sintagma “nunca foi difícil escrever”, seguido de outra marca de processo de hesitação pelo alongamento que antecede mais um complemento nominal do adjetivo difícil: “se aprofundar nas leituras”. Nesse sentido, reforça-se a associação entre leitura e escrita, uma vez que, ao modo como emerge no intradiscurso, parece se repetir, em efeito de reformulação, o complemento nominal para o adjetivo: difícil de escrever / se aprofundar nas leituras. Em paralelo, desse modo, associa-se, no mesmo nível, e como sinônimos, escrever e aprofundar-se nas leituras. Essa ocorrência no intradiscurso pode indicar um reforço da construção do

referente comentada no primeiro trecho analisado, por meio do qual se visualiza a escrita como produto tão conseqüente da leitura que dela pode ser inseparável ou mesmo expressão sinônima.

Além disso, a repetição do adjetivo difícil para a caracterização do escrever pode indicar que o reforçamento do termo serve como negação de uma realidade que se mostra oposta: sempre é difícil escrever. Pelo fato, portanto, de que sempre é difícil escrever, então é que é necessário repetir, marcar, insistir que, para o sujeito, nunca foi assim. No final do trecho desse mesmo excerto, introduzida pela adversativa, há a constatação da percepção, que é reforçada pelo predicativo, ao final, “é muito claro”, de que a quantidade de leitura ajuda muito na escrita. A memória que age aqui é a de que a escrita (valoramente boa) é conseqüência da quantidade de leitura, e que ler muito, torna a escrita, que é difícil, fácil.

Ainda no sentido da quantidade que implica qualidade na equação “leitura = escrita”, o excerto da E-3, a seguir, centra-se em uma avaliação acerca da dificuldade dos alunos na escrita e deixa emergir a falta de leitura como justificativa.

Quadro 12 – A escrita como produto da leitura (E-3A)

1	[Professor]: a dificulDAde pedro na escrita é iMENSa
2	[Pesquisador]: uhum
3	[Professor]: é iMENSa a ponto de você ler uma questão de um aluno + e você
4	tentar suPOR o que ele quis dizer com aquilo la
5	[Pesquisador]: uhum
6	[Professor]: sabe porque:: num/você não consegue:: e assim eh:: eu vejo muito
7	isso pela falta de leiTura porque + ele tem o TEXto + ele fala assim AI não tem
8	um resumo:: + entendeu?
9	[Pesquisador]: uhum
10	[Professor]: não Era assim antes

Fonte: Dados da pesquisa

No plano do intradiscorso, reforça-se o caráter negativo valorado à escrita nos termos com ênfase entoacional, em primeiro plano. Na linha 6, insere-se justificativa com alongamento hesitativo na conjunção com função explicativa *porque*, que é seguida de trechos de alternância lexical por meio de interrupção (num/você) e alongamentos hesitativos para, somente ao final, emergir a falta de leitura – com ênfase entoacional – como causador da dificuldade qualificada como “imensa” na escrita. As pistas hesitativas, e de titubeios, no trecho do excerto, apontam, para nós, a busca, no plano do interdiscorso, de razões pelas quais a escrita, tomada como o produto da produção escrita, é valorada como dada com imensa dificuldade.

Tal posicionamento – no qual se focaliza o produto da escrita, se exclui a historicidade do sujeito e se infere sua desassociação às práticas de leitura em seu processo formativo – faz

reverberar uma memória discursiva acerca da falta de leitura no país. Levantamos tal interpretação à luz da tese de Marucci (2011), em que se analisa discursivamente a produção de sentidos sobre a falta de leitura no Brasil enquanto uma característica inerente à sua cultura, defendendo que tal pré-concebido é o que socialmente se espera, no país, sobretudo de sujeitos que nascem em famílias mais pobres. Em suas palavras, o discurso sobre o Brasil ser um país que não lê “[...] perpassa o ensino de Língua Portuguesa, influencia tendências de práticas pedagógicas, parâmetros de ensino e até mesmo grades de instituições universitárias” (Marucci, 2011, p. 46).

A nós, portanto, a busca de justificativas para a dificuldade localizada na escrita encontra, por meio da ação da memória discursiva, a falta de leitura como resposta. Focalizando o contexto sócio-histórico da universidade investigada na qual os docentes atuavam, da esfera pública, com perfil de acesso voltado às camadas sociais mais baixas, podemos interpretar a correlação estabelecida entre a falta localizada na prática de leitura e a caracterização da dificuldade com a escrita que escapa e se mostra no dizer.

O próximo excerto que selecionamos da E-1, também é atravessado pela ação da memória da escrita que toma a leitura como seu pré-requisito. No trecho, deixa-se entrever pressuposta a noção de que a prática da leitura poderia, inclusive, dispensar o estudo sistemático da escrita. O recorte onde identificamos as pistas ocorre em resposta à questão do pesquisador sobre o processo de formação do docente em relação à escrita:

Quadro 13 – A escrita como produto da leitura (E-1D)

1	[Pesquisador] e:: ah:: na tua:: na tua graduação tinha aula de/específica pra:: pra
2	linGUAgem eh pra questões de esCRIta:: ou isso era/eh de que maneira era
3	tocado:: se tinha alguma formação pra isso.
4	[Professor] eu tive uma disciplina na primeira série que era de língua::
5	portuguesa? não lembro bem certo o nome na época + eh:: e a gente trabalhou
6	com textos de:: as diferen/os diferentes tipos de texto né? eh:: mas assim foi foi
7	na primeira série e depois nas séries seguintes né? não não tivemos mais +
8	nenhuma disciplina voltada pra isso apesar de que a leitura durante toda a
9	graduação ela foi bem intensa né?

Fonte: Dados da pesquisa

A locução prepositiva com efeito de contraposição “apesar de” introduz o fato de que, embora tenha havido somente uma disciplina para estudo da língua portuguesa em seu primeiro ano de formação, a leitura teria sido bem intensa durante o restante da graduação. Nesse sentido, interpretamos que há uma memória indiciada nesse uso linguístico (“apesar de”) sobre a relação natural e simbiótica da leitura (simples e sem sistematização) com a escrita. Nesse trecho, essa

memória é ainda reforçada carregando a compreensão de que o estudo da língua portuguesa pode ser até mesmo substituído pela leitura intensa.

Chamamos também a atenção à estabilização do dizer, no trecho, seguido de um pedido de confirmação, ao final – “né?”. Para nós, o intradiscurso sem ruídos, aparentemente fluido, também pode ser interpretado como uma pista, pois pode marcar uma estabilização do discurso, uma memória que se apresenta sólida, sem ruídos, sem titubeios, sem questionamentos e, nesse caso, reforça a ação da memória discursiva de que a quantidade de leitura tem necessariamente relação com uma escrita considerada qualitativamente boa. Essa ideia que apresenta clareza de que a quantidade de leitura culmina na equivalência de uma escrita reitera o que se apresenta no primeiro trecho dessa entrevista aqui analisado quando emerge, como reforçador de tal memória, o sintagma “é muito claro”.

Conforme enfatizamos anteriormente, a ação da memória discursiva da leitura como relacionada intrinsecamente à escrita de modo natural está atrelada a uma concepção do sujeito como centro do dizer, único responsável pelo uso da (sua) linguagem. Assim, é possível localizar pistas da ação dessa memória que tomam o docente como modelo a ser seguido, de práticas de leitura exemplares e, em consequência, com a escrita positivamente autoavaliada. Observemos o excerto a seguir:

Quadro 14 – A escrita como produto da leitura (E-1E)

1	[Pesquisador] sim + e:: no/a:: se a senhora pudesse caracterizar né? dizer assim
2	como:: em geral é a es/a escrita do estudante da:: ah:: de ciências contábeis né?
3	[Professor] eh eu ao longo desses anos tenho classificado como precária ((risos))
4	como precária porque:: eh:: eu sempre comparei com a Minha escrita quando EU
5	saí da do ensino médio né? e ah:: não não vou dizer que eu era ótima né? não é
6	isso eh:: tinha/TEM muitas deficiências na minha escrita MAS + eh:: eu percebo
7	que o aLUno de uma forma geral ele/ele não gosta nem de ler nem de escrever +
8	e quando ele preCISA fazer isso daí sai né? daQUEle jeito ((risos)).

Fonte: Dados da pesquisa

Chamamos a atenção, em primeiro lugar, às ênfases entoacionais nas marcas de primeira pessoa (linha 4) que reforçam o centramento de uma avaliação muito positiva da escrita do próprio docente, seguida de negação repetida (linha 5) sobre o caráter positivo da sua própria escrita. Interpretamos tal pista no intradiscurso como oriunda da ação da memória da escrita como produto da leitura dando ênfase ao centramento do sujeito, pois coloca-se o docente como modelo a ser atingido. A negação, para nós, pode ser oriunda tanto de um discurso de modéstia, que reforça a interpretação da valorização da sua própria escrita, quanto de imagem que se pode fazer da audiência (nós, como especialistas da área). Emerge, portanto, uma avaliação positiva

sobre a própria escrita com ênfases nas marcas de primeira pessoa para, depois, num movimento de edição, negar-se, deixando margem interpretação da autovalorização da escrita docente que fatores externos conduzem, depois, a buscar negá-la.

O trecho que segue reforça tal posição, pois, novamente depois de negação (não é isso – linhas 5 e 6), há uma interrupção que marca uma troca de termos do verbo ter no passado (tinha – linha 6) para o verbo ter no presente com ênfase entoacional (TEM – linha 6) complementado por “muitas deficiências na minha escrita”. Interpretamos tais marcas como um escapamento do controle do dizer quando se troca o verbo do passado para o presente com ênfase, indiciando que o que emergiria, possivelmente, em primeiro lugar, é que a escrita do docente tinha problemas (no passado), mas, com ênfase, “edita-se” o dizer para afirmar que ainda há, em uma negação reforçada sobre o que havia surgido anteriormente. Para nós, mais uma vez, a ação da memória funciona nessas pistas por reforçar uma posição hipervalorizada da escrita docente que é posta como modelo a ser seguido, parâmetro para comparação no momento avaliativo. Essa hipervalorização, por sua vez, quando emerge, por motivos que podem incluir a audiência na interlocução ou outros fatores externos, é negada, editada.

O ponto de convergência entre o centramento do sujeito e a compreensão de que a prática de leitura antecede de maneira determinante e necessária para o desenvolvimento da escrita se dá na linha 7, quando, com estabilização do dizer no intradiscurso, justifica-se a precariedade da escrita do estudante pelo fato de ele não gostar de ler nem de escrever. A única marca que se mostra indiciária de desestabilização do dizer se dá na repetição do pronome ele, que faz referência ao estudante. Essa repetição é, a nós, indiciária da ação da memória que enfatiza a culpabilização do sujeito, que, no trecho, é reforçado como referente pela repetição que, em contraposição ao agir docente na escrita (e na leitura), não gosta de ler e escrever. Tanto se coloca o sujeito como responsável único e direto de sua ação sobre o uso da língua(gem) que, na linha 8, o dizer aponta um sujeito que não apresenta bons resultados mesmo quando precisa fazer. Lê-se, nesse sentido, que o gosto pela leitura e pela escrita é algo que o sujeito nutre ou não, de modo espontâneo, e, por não o ter, ele, responsável pelo seu desgosto das práticas de leitura e escrita, acaba por apresentar desempenho negativo.

No excerto seguinte, há ação da memória que coloca a escrita como produto da leitura e calca-se numa concepção de sujeito centrado. Isso se dá pela valorização da escrita docente como modelar, pois seria fruto de muita leitura, e opõe a ela a escrita discente.

Quadro 15 – A escrita como produto da leitura (E-1F)

1	eh:: mas eu percebo bastante que é:: uma boa parte:: eh::: também a necessidade
2	de:: aumentar a carga de leiTUra deles né? e::: por isso que eu falei né? que eu
3	compara::va comigo quando eu saí da::/do ensino médio + porque eu LIa MUIto
4	então para mim era muito fácil escrever e eu acho que o nossos alunos eles não
5	têm essa característica né? de leitura

Fonte: Dados da pesquisa

Na linha 2, depois de alongamento hesitativo, apresenta-se trecho em que se justifica a proposta de aumentar a carga de leitura com o fato de o modo do docente escrever, considerado positivo e modelar, é tomado como parâmetro de boa prática. Em primeiro lugar, o centramento na comparação de sua própria escrita e nas marcas de primeira pessoa reforçam a ideia de que as práticas adotadas pelo docente são modelares, mas as dos estudantes, não. Ainda na linha 2, chama a atenção a emergência da pergunta retórica “por isso que eu falei né?”, que funciona como um realçador da importância de um discurso já mencionado, mas que também segue, na resposta: o da comparação com sua própria prática. As marcas de primeira pessoa em “comigo” e “eu” (linha 3) sinalizam o autocentrimento, no entanto, chamamos a atenção para o uso dos sintagmas “para mim” (linha 4) e “nossos alunos eles” que são, para nós, pistas da divisão valorativa entre docente e estudantes que se calcam na responsabilização do sujeito a partir de uma concepção de sujeito centrado. O sintagma “para mim era fácil” deixa implícita a leitura do discurso oposto: *para eles é difícil*. Tal interpretação toma mais corpo quando, na sequência do excerto, repete-se o sujeito “nossos alunos”, trocando-o pelo pronome pessoal “eles”, em um movimento de afirmar duas vezes (portanto, com ênfase) a fim de localizar quem não teria a característica de ser leitor (os alunos, eles).

Do trecho, também consideramos relevante salientar a aparentemente estabilidade quando se apresenta uma consequência, introduzida pela conjunção “então” (linha 4) de se ler muito: o fato de ser fácil escrever e de que os alunos não têm essa característica. A nós, tal estabilidade no intradiscurso aponta para uma estabilidade também na ação da memória colocando como fato a ideia de que os alunos não escrevem bem, certamente não leram ou ainda não leem bem, uma vez que eles “não têm essa característica, né? de leiTUra” (linha 5). Assim, reforça-se a dicotomização docente e estudante, polarizando práticas boas e ruins relacionadas à escrita.

Selecionamos, a seguir, mais um excerto da E-3, em que o termo leitura não é mencionado, mas pode-se inferir a ação dessa memória na determinação da concepção de escrita.

Quadro 16 – A escrita como produto da leitura (E-3B)

1	[Professor]: eu fico compaRANdo com a minha época de graduaÇÃO era assim
2	pedro Olha o trabalho é ESse tá num não procurava texto para alu::no eu não
3	procurava/eh ninguém procurava texto para mim + ninguém procurava base de
4	dados pra mim ninGUÉM escrevia para mim + só dizia tá BOM ou não está BOM
5	melhora aQUI melhora assim só HOje não você tem que procurar os dados você
6	tem que mandar o LINK dos da::dos tem que mandar + material biblioGRÁfico
7	que a pessoa/com TUdo à mão + que na minha época não ti::nha
8	[Pesquisador]: uhum
9	[Professor]: TUdo à mão e as pessoas NÃO SAbem procurar + ou não QUERem
10	procurar
11	[Pesquisador]: uhum
12	[Professor]: esperam tudo de mão beijada e esperam que você faça o trabalho para
13	Ele + já recebi traba::lhos e amaRElo

Fonte: Dados da pesquisa

Em resumo, o excerto apresenta, de início, comparação entre práticas adotadas na produção de trabalhos acadêmicos no período de graduação do docente com a atualidade, colocando em cena as práticas do docente em contraposição às dos discentes atuais. A problematização circunscreve a procura de textos para a produção de trabalhos acadêmicos, apresentando o dizer em que se afirma que, na época de formação do docente, a busca de bibliografia e a escrita eram autônomas com poucos retornos para melhoria do trabalho, enquanto, na atualidade, o estudante não consegue buscar e selecionar bibliografia e dados para sua produção de trabalhos, sendo o docente o responsável por essas ações.

Podemos afirmar que, nesse caso, deixa-se inferir o modelo de socialização acadêmica, conforme propõem Lea e Street (1998), que se baseia na compreensão de que há uma cultura acadêmica a ser apresentada aos estudantes pelo docente, “com o intuito de que eles assimilem os modos de falar, raciocinar, interpretar e usar as práticas de escrita valorizadas nas disciplinas e áreas temáticas da universidade” (Oliveira, 2017, p. 125). Desse modo, o dizer enfatiza o contato com material bibliográfico, nas ênfases entoacionais das linhas 6 e 7 em termos que remetem ao contato, à leitura do material como suficiente para a adoção de uma escrita academicamente satisfatória. Novamente, de modo associado à memória da escrita como produto da leitura, o dizer aponta, de modo enfático, a falta de vontade do sujeito, tomado como culpado, em não procurar pelo material, assim sendo, o sujeito é responsável direto e único pelo envolvimento com a leitura que trará como resultado o desenvolvimento da escrita.

A memória da escrita como produto da leitura manteve-se presente, como pudemos observar, em todas as entrevistas, deixando pistas de sua circulação na determinação das concepções de escrita que constituem o dizer dos docentes. Implicada na ação dessa memória,

podemos também interpretar a concepção de sujeito centrado, cujas opções conscientes tomadas quanto às práticas de leitura geram consequências para a qualidade de sua escrita no ensino superior. Na próxima seção, apresentamos análises da ação da memória da escrita como tecnologia, por meio da qual, de diversas maneiras, focaliza-se o produto tecnológico da escrita, reduzindo o conceito à técnica.

3.2.2 A escrita como tecnologia.

A memória que aqui nomeamos “a escrita como tecnologia” se sustenta em (e atualiza) uma concepção de escrita que a restringe ao domínio da tecnologia, colocando a escrita como um produto a ser adquirido pelo sujeito. Separa-se, contudo, na sua apreensão, forma e conteúdo, e focalizam-se elementos que estão somente restritos à materialidade linguística, ortogramaticais²⁷, de coesão e vinculados à norma culta. Associamos, portanto, a ação dessa memória ao modelo autônomo de Letramento (Street, 1984), por meio do qual a escrita é tomada como produto independente do sujeito, que tem seu funcionamento dele desvinculado e, conseqüentemente, também desvinculado das determinações sócio-histórico e ideológicas.

Como exemplificaremos nas subseções desta seção, a memória da escrita como tecnologia pode apresentar diferentes nuances de funcionamento, sempre focalizando o produto tecnológico. Em nossas análises, localizamos, portanto, as seguintes caracterizações para o funcionamento dessa memória: (a) separação de planos na escrita: forma e conteúdo; (b) priorização do plano formal da escrita; (c) valorização da norma culta; (d) efeito de transparência do sentido de escrita como reduzida à tecnologia; (e) focalização da estrutura dos gêneros discursivos; (f) hierarquização da escrita; (g) culpabilização do sujeito por erros na escrita e (h) a caracterização criminal para cópias não marcadas. Identificamos 352 pistas sinalizando essa memória. Passamos, portanto, à apresentação de análises das pistas sob a ação desta memória em cada nuance, conforme anunciamos.

3.2.2.1 *Separação de planos na escrita: forma e conteúdo*

Selecionamos, de início, o excerto a seguir, no qual se pode ver, além de uma redução da escrita à tecnologia, a marcação de uma separação de planos na escrita: o do material da grafia e seus recursos, e o das ideias.

²⁷ Os elementos ortogramaticais compreendem as convenções para a escrita da norma padrão da língua que envolvem tanto aspectos gramaticais quanto ortográficos, de um ponto de vista prescritivo.

Quadro 17 – A escrita como tecnologia (E-1A)

1	+ mas ele escreveu duas três quatro linhas né? e então:: que que eu corrijo?
2	(risos) então tem a::/desde a correção da da ortograFIA né? do das paLAvras
3	acentuaÇÃO VÍRgula né? quando a gente vai para os tccs pros textos de
4	iniciação científica eu sempre pego assim desde as vírgulas até eh:: a
5	ortograFIA e:: depois né? a questão:: aí vai aprofundando:: aí depende muito
6	do aluno né? tem aluno que já vem com a:: já vem com essa correção eh::
7	gramatical:: fei::ta né? o uso de VÍRgula já tá RAzoavelMENTe BEM + aí você
8	consegue cobrar um pouco mais a ORdem das iDEias né? você vai se
9	aprofundando na correção agora tem aluno que você tem que começar LÁ de
10	trás e às vezes você não conSEgue chegar numa correção mais profUNda
11	porque:: ele não avança né? SÓ com aquilo ali ele não vai avançar.

Fonte: Dados da pesquisa

O recorte do trecho acima compõe a resposta à pergunta sobre os modos de correção de trabalhos e provas. No início, a resposta aponta que, muitas vezes, o processo de correção é afetado negativamente, pois os textos escritos seriam incompreensíveis e, quando passíveis de ler (considerando as questões da forma), o aluno não teria escrito nada (considerando o conteúdo). Voltando nosso olhar ao trecho em destaque, depois de uma pausa, ele se inicia contrapondo o fato de o aluno não ter respondido nada, com “ele escreveu duas três quatro linhas né?”. Parece, a nós, aqui, haver uma separação entre a técnica da escrita, sua forma, e o conteúdo do dizer, uma vez que há linhas escritas, mas o conteúdo não seria inteligível. Desse modo, como se notará posteriormente, a cisão entre forma e conteúdo, além de separar a materialidade linguística do processo histórico de produção, reduzindo o conceito de escrita ao material formal, à tecnologia, considera que, sem a apreensão da forma, a partir de níveis ortogramaticais, não é possível ascender aos níveis de coesão e à coerência do texto escrito, separados, desse modo, hierarquicamente.

Tal interpretação também se ampara por meio do uso do verbo escrever (linha 1), sem hesitações ou ênfases, para nomear a escrita que, aparentemente, está incompreensível, que não comunica ou que é frágil para construir sentidos. A estabilização no plano do intradiscorso desse trecho, aparente na ilusória fluidez do dizer, seguida do pedido de confirmação (né?) indiciam uma memória cristalizada, sem titubeações, de que escrita equivale ao recurso gráfico, mesmo que sem inteligibilidade. Com isso, não se constata apenas a presença do plano da escrita que também é composto por elementos ortográficos e gramaticais, mas reforça-se uma cisão entre forma e conteúdo que pode, também, fazer interpretar que textos não alinhados a normalizações no plano da forma sejam desabilitados de sentidos.

Emerge, na sequência, uma pergunta retórica (linhas 1 a 2: “e então:: que que eu corrijo? (risos)”) que, na interlocução, parece apontar uma possível dúvida que o dizer do professor projeta ser também compartilhada pelo pesquisador, em termos de se compreender haver uma projeção de concordância com o fato de haver textos tão vazios de sentido que não apresentam algo a ser passível de entendimento e correção. Seguem-se, então, risos que reforçam, para nós, essa interpretação, pois apontam um efeito de consentimento, como se o julgamento anterior dado pelo questionamento fosse, mais uma vez, reforçado e sobre ele se ri.

A conclusiva “então” (linha 2) introduz os elementos que são corrigidos na escrita dos estudantes. Chamamos a atenção, nesse trecho, para depois do verbo ter, quando emerge um alongamento de “a,” que parece ser um artigo definido que é complementado, posteriormente, por “correção” (“tem a::/desde a correção da da ortograFIA né?” – linha 2), mas que é interrompido pela emergência da preposição “desde” que, a nós, aponta para o reforço da memória que propõe níveis hierárquicos e separados para a aquisição da escrita, o que já emergiu anteriormente e será retomado também depois, em outros trechos. Consideramos, também, a possibilidade de outros termos coexistirem potencialmente como complemento ao artigo definido em resposta à questão “que eu corrijo?”, ligados a questões ortogramaticais, uma vez que a listagem de elementos que emergem no dizer considerados a serem corrigidos conduz a tal interpretação (“das paLAvras acentuaÇÃO VíRgula né?” – linhas 2 e 3).

A repetição das preposições que introduziram os complementos nominais de correção (linha 2), bem como a alternância de gênero e número indiciam as negociações do sujeito com elementos que podem ser possíveis na correção. Essas pistas podem emergir de um ajustamento na interlocução ao interlocutor mais próximo – o pesquisador, mas, também, a um endereçamento institucional vinculado ao pesquisador, a área de Letras e Linguística. Dos elementos passíveis de correção emergem, nesta ordem e com ênfase entoacional: ortografia, palavras, acentuação e vírgula. Note-se, portanto, a priorização da correção de elementos ortográficos e gramaticais, e, por ora, um esquecimento do plano dos sentidos, do conteúdo, já separados anteriormente. Essas pistas reiteram, portanto, a cisão entre forma e conteúdo e a fixação naquela em detrimento deste como contornando a noção de escrita.

Com alongamentos hesitativos, um trecho se segue informando que há alunos que vêm com a correção gramatical já feita (linha 6). O trecho subsequente reforça tal ideia, restringindo o que foi dito sobre “vir com a correção gramatical já feita” com ênfase entoacional no uso da vírgula (linha 7), único elemento citado quanto às correções gramaticais neste momento. A redução da correção gramatical às questões de vírgula reforça a ação de uma memória que se volta à escrita cindida entre forma e conteúdo, uma vez que se deixa entender que a avaliação

de uma dimensão (a do conteúdo) só pode ser feita depois que a escrita do aluno estiver plenamente adequada na outra (a da forma).

Há uma hipervalorização da técnica, portanto, que se mostra no intradiscurso, que é pré-requisito à ordem das ideias. A ideia de profundidade e da distância hierárquica entre a técnica material da escrita e os sentidos é explorada no trecho seguinte. Primeiramente, surge o termo *aprofundar* para a correção (linhas 5, 9 e 10), apontando para a direção da memória sobre uma divisão de níveis para a correção da escrita, uma hierarquia da forma que deixa o docente em posição de compreender a correção de um texto como possível ou não de ser realizada. Reforça-se espacialmente tal posição, por meio do advérbio de lugar – lá – (linha 9) indicando, com ênfase entoacional, de onde o docente deveria começar a correção (lá de trás – considerando a forma), distante da que se almeja fazer (das ideias).

Novamente, a impossibilidade impeditiva de alcançar a correção emerge no intradiscurso no sintagma seguinte, com ênfase entoacional no verbo (não) conseguir e no termo profundo, reforçando a interpretação anterior. O advérbio “só” emerge com marca de ênfase entoacional, indicando um reforço da noção de gradação hierárquica da escrita e a separação entre forma e conteúdo, uma vez que indica, qualitativamente, pouco. A noção de diminuição também se reitera com os demonstrativos “aquilo ali” (linha 11), que podem sugerir um distanciamento com valoração negativa do objeto, a questão menor (porém sem a qual não se alcança as ideias), nesses enunciados, da escrita: seu material gráfico.

3.2.2.2 Priorização do plano formal da escrita

No excerto seguinte, da E-2, é possível encontrar pistas de atuação da memória que toma a escrita como tecnologia tanto pelo processo, no intradiscurso, de topicalização de questões formais, quanto, na sequência, no tratamento que recebe a coerência textual.

Quadro 18 – A escrita como tecnologia (E-2A)

1	[Pesquisador]: (risos) e:: e e em TERmos de:: ah:: asSIM dePOIS do trabalho
2	do trabalho FEItó né? COmo que tá a escrita do estudante? ++ pra você assim
3	na tua experiÊNcia em geral
4	[Professor]: MUIto erro de concordância verbal:: erros que antigamente a gente
5	falava que era muito SIMples + hoje, eles tão m/ recorrentes nos trabalhos +
6	[Pesquisador]: uhum
7	[Professor]: então assim eu vejo MUIto erro de concordância verbal + erro
8	assim:: n/no na conceituaÇÃO eles escrevem uma frase e vem outra SEM
9	senTido não dá senTido aquela:: aquele parágrafo + e NÃO só alunos de
10	primeiro + de iNÍcio de primeiro Ano + o ano passado eu tive oportuniDade

11	de orientAR trabalhos de tCC ali na engenhaRIa e eu vi assim:: MUIta
12	dificuldade de escrever
13	[Pesquisador]: uhm
14	[Professor]: a pessoa FAZ o esTÁgio SAbe o que FEZ mas NÃO consegue
15	colocar no papel de uma maneira ordeNAda a ideia

Fonte: Dados da pesquisa

A pergunta, localizada entre as linhas 1 e 3 do excerto anterior, demanda uma avaliação do docente acerca da escrita do estudante, com ênfase entoacional no termo “esperieNcia”, apontando para um direcionamento que parte do princípio de que há valoração, no trabalho docente, quanto à escrita do estudante, de modo geral. A resposta, iniciada na linha 4, tem ênfase no quantificador “MUIto” que antecede o que primeiro emerge quando se tematiza a escrita discente: “erro de concordância verbal”. É interessante notar que, na sequência, depois de pausa, há uma retomada do termo “erro”, seguido de um indicador de que ele será melhor explicado – “erro assim:” –, no entanto, o que emerge, logo na sequência, são elementos que fazem referência ao plano nos sentidos e da coerência textual. Compreendemos, portanto, um escapamento, no plano do intradiscurso, que se dá pela ação da memória da escrita como tecnologia, quando aquilo que emerge, de maneira espontânea e em primeiro lugar, é, de modo específico, a concordância verbal.

O fenômeno da ação dessa memória que chama a atenção por privilegiar aspectos da tecnologia tem grande força, podendo, inclusive, ser visualizado em trecho de orientação, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), em que se trata do ensino de língua portuguesa. Selecionamos a passagem do documento a seguir, a fim de demonstrar como a presença da atuação dessa memória é potente, uma vez que até o documento, destinado a orientar o trabalho docente para o ensino de língua, aborda a necessidade de não reduzir esse ensino aos seus aspectos formais:

Cabe ressaltar, **reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores**, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (Brasil, 2017, p. 71, grifos nossos)

Interessante notar que, no próprio documento da BNCC, no trecho que grifamos, enfatiza-se que o ensino de língua portuguesa de aspectos metalinguísticos e da norma padrão

não deve ser reduzido a uma finalidade em si, mas desenvolvido servindo às práticas situadas de produção, conforme outros documentos anteriores já apontavam. É, para nós, indício de que, historicamente, há uma ênfase no ensino que se volta às prescrições, centrados na materialidade da língua, por um viés de estudo taxonômico, que reverbera discursivamente, permanecendo como memória que fica, na prática, à qual precisa se opor o documento e, inclusive, fazer menção a outros que o antecedem como argumento reforçador da ideia de insistência dessa posição, mas cuja força histórica faz emergir, no intradiscurso do docente, de maneira topicalizada, expressão que se liga àquele modelo de ensino.

O mesmo movimento que sinaliza a emergência apriorística do material linguístico ao se abordar o tema da escrita se dá no excerto da E-3, no quadro a seguir:

Quadro 19 – A escrita como tecnologia (E-3A)

1	[Professor]: então assim piorou MUIto a escrita + deMAIS da conta.
2	[Pesquisador]: e quais os princiPAIS + quando você diz assim que tá pior::
3	quais são eh os princiPAIS coisas que você enCONtra que deixa o texto dessa
4	maneira?
5	[Professor]: ai não vou nem diZER que são erros gramaticais + porque isso a
6	gente relevaRIa em alguns aspectos mas é TUdo
7	[Pesquisador]: uhm
8	[Professor]: a:: não tem começo meio nem fim:: você não sabe o que a pessoa
9	está falando não é da da perGUNta que você fez:: é outra coisa nada a ver + a
10	pessoa não soube interpretar NAda do que o texto quis diZER + eh:: ela/ ah
11	suPONdo que eu estou fazendo uma avaliação estou falando de economia
12	brasileira + da da da DÉcada de noVENTa

Fonte: Dados da pesquisa

O excerto se inicia com comentário avaliativo acerca da mudança negativa da escrita na percepção da entrevistada quando compara os cenários de sua formação no ensino superior e o da atualidade. Por seu turno, o pesquisador questiona, dando ênfase entoacional e repetindo o termo “princiPAIS”, quais seriam as maiores questões envolvidas em sua avaliação da piora sofrida pela escrita. A repetição do termo somada a ênfase pode sinalizar uma tentativa de direção do dizer sobre a própria questão da escrita, como se apontasse para algum referente comum, ou, ao menos, a algum conjunto de elementos mais propensos a emergir como resposta ao que é levado em consideração quando se avalia que a escrita piorou. Interpretamos a resposta que segue à pergunta como uma pista de que se confirma a hipótese de haver tal compartilhamento pressuposto sobre o fator que teria sido considerado para a avaliação de piora da escrita, como emerge no dizer: os “erros gramaticais”. Reforça nosso argumento o fato da resposta ter sido iniciada com a expressão “ai não vou nem diZER”, que sinaliza uma tentativa

de controle do dizer que se frustra com o próprio dizer. Em outros termos, enuncia-se que vai se evitar dizer que são as questões gramaticais o motivo de piora, como se essa fosse a resposta esperada, mas, ao mesmo tempo, enuncia-se exatamente, em primeiro lugar, a questão gramatical como problema. É certo que tal problema é posto como a ser relevado, depois de pausa, na sequência do dizer (linhas 5 e 6), no entanto, o fato de haver um movimento de rejeitá-lo, e tendo sido o primeiro que emerge, indicia, para nós, a presença da ação da memória em questão.

3.2.2.3 Valorização da norma culta

Quando afirmamos que essa memória atua de modo a tomar a escrita em sua tecnologia, também compreendemos que há nela uma valoração positiva dada a uma norma posta como ideal e, portanto, há um modelo a ser atingido e que se relaciona a aspectos formais, o que, por sua vez, reduz a escrita a tal plano. Exemplo possível encontramos em pistas no trecho a seguir.

Quadro 20 – A escrita como tecnologia (E-1B)

1	e esses textos eu acho que eles tem um:: uma:: uma + uma m/como que eu
2	posso dizer? tem uma norma culta né? que envolve que ajuda também né? eh a
3	desenvolver uma boa escrita depois + eh e a gente percebe que os alunos que
4	FAzem essa leitura + eles:: desenvolvem uma boa escrita também né?

Fonte: Dados da pesquisa

De modo específico, o demonstrativo “esses” (linha 1) que encabeça o trecho faz referência anafórica, mas também exofórica, a textos da áreas de contábeis anteriormente mencionados. O que se enfatiza, a partir das pistas de alongamento e pausa (linha 1) e expressão de questionamento (linhas 1 e 2) que sugere metalinguisticamente uma reflexão sobre o dizer, é que esses textos teriam, com o caráter de indefinição marcado no artigo que é repetido e intercalado por pausa, uma norma culta que envolve e, igualmente, ajuda na produção escrita. Há, assim, diversas pistas que, para nós, apontam um movimento de conflito no dizer quanto à seleção da norma culta como elemento central que não somente envolve a escrita, mas que a ajuda. Por si, a emersão do termo “ajuda” aponta, por inferência, uma avaliação valorativa tanto sobre o tipo de escrita dos estudantes – a que precisa de ajuda –, bem como sobre o que se concebe sobre a escrita: sua redução à materialidade, tendo em vista que a norma culta é o elemento que resolveria – ajudaria – aquilo que se identifica como falta. A adjetivação de escrita como boa (linha 3), que se opõe a uma ruim, sinaliza que ela é concebida, no conjunto desse

trecho, como produto de leitura e apreensão da norma culta, dando ênfase à forma, à tecnologia, com esse fator restritivo.

Importante salientar que, ao encapsular os sentidos históricos atribuídos à escrita na rubrica de “escrita como tecnologia”, buscamos englobar visões que focalizam o material gráfico, produto da ação de um indivíduo consciente e dono do dizer, submetido a normas ortográficas e, geralmente, à norma considerada culta. Chacon (2023) exemplifica alguns sentidos que historicamente são atribuídos à escrita tanto no senso comum, quanto no campo da ciência: (1) “diferentes maneiras de apresentação dos caracteres tipográficos”; (2) “um tipo particular de sistema de escrita – o alfabético”; (3) “uma representação do que comumente se chama de oralidade”; (4) “um estilo de época ou de diferentes campos do conhecimento”; (5) “um estilo individual”. Para nós, as três primeiras características estão fortemente centradas no produto do material gráfico e as duas últimas fazem coincidir a escrita a uma caracterização generalizante das recorrências linguísticas morfossintáticas atribuídas a indivíduos ou a um conjunto de indivíduos, mas também centradas no material gráfico. Sobremaneira, tais sentidos para a escrita assentam-se na exclusão de uma visão processual, enunciativa.

Da perspectiva que sinonimiza escrita à apresentação dos caracteres tipográficos, resultam construções com adjetivações como “a escrita romana” ou “a escrita japonesa”, em que a determinação do artigo faz reconhecer uma escrita como um código específico. É certo que há, tipograficamente, diferenças entre o material gráfico de cada uma dessas caracterizações, no entanto, a definição parece apontar para um discurso que reduz a escrita a esse material, como se escrever fosse apropriar-se desses códigos, passivamente.

Tal visão é a que se aplica, por extensão, ao segundo exemplo de Chacon (2023), quando descreve a existência da caracterização da escrita como reduzida a um tipo particular de sistema de escrita – especificamente, o alfabético. Dessa compreensão de escrita decorre a ideia de que, ao ser alfabetizada, uma criança estaria aprendendo a escrever, por exemplo. Apropriar-se, portanto, do material gráfico alfabético-ortográfico equivaleria, portanto, a saber escrever em todos os contextos e situações. Sobre o processo de alfabetização, Tfouni (2006) explica como foi incorporado à ideia de um produto da escolarização:

O mal-entendido [...] é que a alfabetização é algo que chega a um fim e, pode, portanto, ser descrita sob a forma de objetivos instrucionais [...], a descrição dos objetivos a serem atingidos deve-se a uma necessidade de controle mais da escolarização do que da alfabetização. De fato, a alfabetização está intimamente ligada à instrução formal e às práticas escolares, e é muito difícil lidar com essas variáveis separadamente. (p. 15)

A equiparação, portanto, do processo de escrita com a alfabetização faz com que a compreensão do aprender a escrever atinja os mesmos objetivos do alfabetizar. A equação, assim, do aprender a escrever, ao mesmo tempo que se limita à aquisição do código alfabético e de normas ortográficas, imputa e restringe à instituição escolar as práticas associadas à escrita.

A memória da escrita compreendida como uma tecnologia apoia-se, sobretudo, em uma visão que exclui os fatores pragmáticos, sociais e históricos envolvidos em sua constituição. Nesse sentido, podemos afirmar que, durante a história, em muitos momentos, por diferentes perspectivas, e diante de diversas finalidades, o conceito de escrita foi reduzido a um produto, sem levar em consideração os aspectos que mencionamos.

O terceiro exemplo mencionado por Chacon (2023) diz respeito ao entendimento da escrita como representação daquilo que se chama comumente de oralidade. Esse tipo de associação dicotomiza os modos de enunciação, tratando-os como modalidades distintas – a escrita e a fala – e, muitas vezes, eleva a escrita a um grau hierárquico maior em relação à fala, colocando-a como lugar em que os sentidos podem ser totalmente controlados por um sujeito que, conscientemente, organiza-a dentro de convenções. Em contrapartida, dá à fala o lugar da desorganização, da espontaneidade e da falta de controle do sujeito. Comuns são, portanto, compreensões de que há desvios na escrita que representariam marcas da oralidade.

Os dois últimos exemplos de Chacon (2023) ligam-se ao estilo de um indivíduo ou de um conjunto recortado no tempo – a escrita machadiana, a escrita realista, por exemplo. Compreendemos que tal atribuição de sentido à escrita se deva às características gerais do modo como escreve um indivíduo canonicamente reconhecido, ou um conjunto de textos interpretados como correspondentes a uma estética literária. Importante salientar que, desta visão que relaciona escrita especialmente ao campo literário ou a cânones, também cremos decorrer a ideia de escrita ou estilo modelar, gerando padrões que possam ser vistos como ideais para a escrita.

3.2.2.4 Efeito de transparência do sentido de escrita como reduzida à tecnologia

Outro fator que age sob a ação da memória da escrita como tecnologia é um efeito de sentido de transparência do conceito de escrita, como se sua redução ao aspecto da tecnologia se tratasse de uma noção estabilizada e consensual (um dado) que é compartilhado por todos da mesma forma, inclusive por estudiosos e especialistas da área (como o pesquisador). Independentemente do que, de modo específico, emerge em termos de concepção de escrita, indiciam-se pistas de que essas ideias e concepções são algo de saber comum, compartilhado,

havendo um único e estável conceito para a noção de escrita. As pistas que, para nós, indiciam a ação dessa particularidade sob o escopo dessa memória são, sobretudo, marcadores de concordância (né? Você sabe? etc.) e elementos referenciais na forma de demonstrativos não definidos textualmente ou ambíguos.

No excerto da E-1 que apresentamos na sequência, há recorte de resposta dada à pergunta que solicita a caracterização da escrita dos estudantes.

Quadro 21 – A escrita como tecnologia (E-1C)

1	+ então:: eh:: eu percebo muito + eh:: Erros assim de:: da própria gramática e::
2	daí:: a as questões de coesão né? de:: de:: organização das ideias + eh eles não
3	têm né? uma grande maioria não conSEgue assim + fazer aquele MApa mental de
4	de ORdem LÓgica de apresentação da:: das ideias né? e daí sai aquele texto que
5	começa falando uma coisa e fffala outra depois volta de novo a repetir coisas que::
6	rep/tinha falado anteriormente né? e fica aquele texto todo entronCADO e
7	costuRADO né?

Fonte: Dados da pesquisa

Nesse excerto, em específico, o conjunto que inclui gramática, correção de erros e elementos linguísticos de coesão emerge como primeira característica que define o que, em trecho anterior, fora nomeado como escrita deficiente. Chamamos a atenção para o uso de “né?”, como um marcador que não somente funciona como um elemento de progressão do texto oral, mas que emerge em pontos nos quais é possível interpretar o estabelecimento de uma noção de que há concordância dos sentidos expostos sobre a escrita. Tal concordância, em um primeiro plano, envolve os interactantes, mas estende-se, de maneira mais ampla, ao saber coletivo, como se o enunciado fosse, por um breve momento, apenas suspenso em sua a fluidez, com a finalidade de, na interação, gerar concordância acerca daquilo que já se tem como estabelecido, como memória estável acerca da escrita, compartilhada socialmente e inquestionavelmente transparente, para, depois, seguir com o processo enunciativo.

Na linha 2, por exemplo, depois de alongamento hesitativo, emerge a expressão “a as questões de coesão né?”, em que se marcam duas pistas da ação da memória da escrita como tecnologia com a particularidade do compartilhamento de tal concepção, sendo elas: a repetição inicial do artigo definido que indicia uma luta simbólica de referentes que possam caracterizar a escrita e o modo como com ela se trabalha, e o pedido de confirmação com “né?”, que é índice de noção tomada como compartilhada. Nesse trecho, a noção de coesão, antecedida pelo artigo definido, já confere estatuto de dado conhecido – “as questões de coesão” –, e se reforça com o uso do índice de noção tomada como compartilhada, ao final (né?). Não descartamos a

possibilidade desse trecho indicar que o sujeito direciona seu dizer a alguém da área de Letras que também conheceria o sentido do termo “coesão”, mas, no conjunto do processo enunciativo, compreendemos que não é apenas o termo que é posto como “fechado em sentido” e confirmado por meio do uso de “né?”, mas o conjunto de sentidos estabilizados acerca de sua relação com a escrita e, no trecho, sobre uma possível clareza de que tratar sobre ensino de escrita é, sem dúvidas, abordar a coesão, em específico.

Outra pista que indicia o efeito de transparência na concepção da escrita reduzindo sua conceituação à tecnologia encontramos no uso do demonstrativo “aquele” (linha 6) que indicia que o saber sobre o que seria um “texto todo entronCADO e costuRADO” (linhas 6 e 7) é compartilhado socialmente. Certamente, as noções de entroncamento e costura como elementos que se relacionam à textualidade podem emergir como dados pela interação com alguém da área de Letras, no entanto, a emersão do demonstrativo, somado ao “né?”, que ocorre ao final???, e à insistência de manutenção dos comentários sobre a escrita apenas voltados ao material linguístico apontam para a ação de uma memória estabilizada que ultrapassa os limites daquela interação face-a-face. A referência que se faz é exofórica e sinaliza a compreensão de um tipo de escrita que emerge como reconhecida socialmente e, portanto, dado inquestionável entre os interactantes, sendo desnecessário expor do que, exatamente, se trata.

No excerto seguinte, da E-2, há indícios que sinalizam a ação da mesma memória na constituição do dizer e que pode ser vista, sobretudo, nas marcas dos determinantes definidos.

Quadro 22 – A escrita como tecnologia (E-2B)

1	[Professor]: mas você vê que alGUNS eles progrediram em esCRIta + e outros::
2	NÃO evoluíram na escrita
3	[Pesquisador]: e evolução em que sentido assim?
4	[Professor]: Da questão de/escrever BEM o texto a questão da coeRÊNcia da
5	concordância verBAL saber/saber transcrever aquilo que ele vivenciou no
6	esTÁgio

Fonte: Dados da pesquisa

Depois da constatação de que alguns alunos evoluíram e outros não em sua escrita, (linhas 1 e 2) o pesquisador, por seu turno, suspende o significante “evolução”, pondo-o em plano de questionamento. Importante ressaltar que essa atitude do pesquisador se dava quando, na espontaneidade da interação, podia identificar sentidos tomados como estáveis, dados, entendidos como “fechados em sentido”, como o que parece ocorrer com o uso do verbo “evoluir” no dizer do docente, que emerge de maneira estabilizada no intradiscurso, como se fosse claro, transparente e compartilhado o significado de evoluir na escrita. Ao levantar o

questionamento, portanto, da compreensão da ideia de evolução, o pesquisador sonda que sentidos são dados à escrita que atuam de modo a gerar o efeito de estabilidade do termo evolução no plano do intradiscurso. O que se mostra como resposta é posto como referente já dado, como se pode interpretar pelo uso de artigos definidos como determinantes para a conceituação do que teria sido alvo de evolução: “Da questão de/escrever BEM o texto a questão da coeRÊNcia da concordância verBAL” (linhas 5 e 6). Note-se que se equaliza a ideia de escrever bem, com ênfase entoacional para o advérbio “bem”, que emerge como algo conhecido (A questão de escrever bem), à “concordância verbal”, também precedida por determinante definido e enfatizada entoacionalmente.

Em suma, o que podemos interpretar é, em primeiro lugar, a ação da memória da escrita como tecnologia que, nesse trecho, se deixa mostrar, no plano do intradiscurso, por meio da equalização entre escrever bem e empregar corretamente a concordância verbal; e, em segundo lugar, o fator de efeito de transparência desse sentido dado à escrita, recuperável pelo uso de artigo definido para a delimitação das questões que envolveriam o que se toma como evolução da escrita.

3.2.2.5 Focalização da estrutura dos gêneros discursivos

A transparência de um conceito de escrita constituído pela memória que a toma como tecnologia também se deixa mostrar quanto à aprendizagem de gêneros demandados na universidade. Nesse sentido, é possível associar a ação da memória discursiva ao modelo de socialização acadêmica (Lea; Street, 1998), com a especificidade da crença de que o contato com certos gêneros seria suficiente para a aculturação e consequente circulação autônoma do estudante por práticas de escrita acadêmica. Entretanto, o que nos parece, conforme buscaremos demonstrar na análise do excerto seguinte, é que alguns gêneros são tomados não em sua totalidade, como enunciados, mas como reduzidos à tecnologia de sua composição, com vistas à prática da técnica da escrita.

Desse modo, podemos constatar a ação da memória da escrita como tecnologia tomada, nesse excerto, a partir de gêneros compreendidos como unidades nas quais é possível desenvolver técnicas de escrita e, em consequência, tornar-se apto a escrever academicamente em outros gêneros. Passemos à leitura e análise, portanto, do excerto seguinte, retirado da E-3.

Quadro 23 – A escrita como tecnologia (E-3B)

1	[Pesquisador]: as tuas disciplinas exigem bastante escrita?
2	[Professor]: eu dou::: técnicas de pesQUIsa
3	[Pesquisador]: você dá técnicas de pesquisa (risos)
4	[Professor]: então você imagina (risos) aham imagina
5	[Pesquisador]: nossa
6	[Professor]: aí eu dou também
7	[Pesquisador]: mas geralmente eh a eh o que que:: o que que você é dá em técnicas
8	de pesquisa? ensina a escrever algum algum tipo de texto espeCÍfico
9	[Professor]: não
10	[Pesquisador]: ou a faZER mesmo:: (sobr.)
11	[Professor]: a minha é técnica de pesquisa DOIS
12	[Pesquisador]: ah tá
13	[Professor]: eles já passaram pela fase do fichaMENto reSUMo enfim
14	[Pesquisador]: isso é em técnicas de pesquisa UM?
15	[Professor]: o meu é pra monTAR projeto
16	[Pesquisador]: ah tá
17	[Professor]: a montar um projeto MESmo sabe?
18	[Pesquisador]: uhum
19	[Professor]: quando PEgo um aluno que já passou por iniciação científica + é
20	outro/OUtra coisa sabe? [Pesquisador]: uhum
21	[Professor]: agora quando eu pego a pessoa CRUa ++ é um regaço
22	[Pesquisador]: TEM que passar algum material para eles?
23	[Professor]: delimitar Tudo::
24	[Pesquisador]: não eu digo assim:: no sentido de:: material PRA esCRIta mesmo
25	+ pra
26	[Professor]: não pra escrita não + PASso os teóricos né karl POOper:: thomas
27	KHUN enfim
28	[Pesquisador]: os teóricos DA área?
29	[Professor]: DA área + da metodologia DA área.
30	[Pesquisador]: uhum

Fonte: Dados da pesquisa

O excerto se inicia com o questionamento do pesquisador a respeito do nível de exigência de escrita nas disciplinas ministradas pelo docente entrevistado. A resposta dada se descola da lógica aparente do que se apresenta como conteúdo da pergunta, mas compreende-se a sua coerência na relação do par pergunta-resposta, que se dá por ação de um saber aparentemente compartilhado de que, na disciplina de técnicas de pesquisa, a escrita está altamente envolvida. Essa interpretação da pressuposição do alto nível de exigência de escrita na disciplina está sinalizada, para nós, em primeiro lugar, no modo como a resposta é dada, inicialmente com alongamento hesitativo no verbo, que gera certo efeito de suspense quanto ao nome da disciplina que figurará como seu complemento direto (linha 2 – “eu dou:::”) e, depois, na ênfase entoacional dada no termo “técnicas de pesQUIsa” (linha 2), compreendida como indício do compartilhamento acerca do que se aborda em tal disciplina, e que envolve,

necessariamente, a escrita, alvo da questão. Além disso, na sequência, risos marcam a repetição do nome da disciplina pelo entrevistador (linha 3), apontando cumplicidade e concordância com a ideia pressuposta do envolvimento da escrita na disciplina e, depois, a réplica do docente (linha 4), em que se usa expressão que denota, novamente, o conhecimento comum acerca do grande uso que se faz da escrita em técnicas de pesquisa: “então você imagina (risos) aham imagina”.

Das linhas 7 a 18, depois da introdução que comentamos anteriormente, o pesquisador questiona se o docente, na disciplina de técnicas de pesquisa, ensina a escrever algum tipo específico de texto. Nesse sentido, ao dar ênfase entoacional no termo “específico”, dá margem para a possível abordagem de gêneros que circulam na esfera acadêmica e que, possivelmente, seriam objetos de estudo em disciplinas que se voltam à pesquisa. Na linha 9, sem marcas no fio do discurso, no dizer do docente apresenta resposta negativa, ou seja, os alunos não seriam ensinados a escrever textos naquela disciplina. Na linha 11, emerge enunciado no qual se explica, de modo a justificar a negativa, que se trata da disciplina de técnicas de pesquisa 2, com ênfase entoacional no número dois, complementando-se, na linha 13, que os alunos já teriam passado do que emerge como “fase do fichamento e resumo”, finalizando o enunciado com um marcador discursivo “enfim”.

Em primeiro lugar, chamamos a atenção para, novamente, os índices de compartilhamento emergentes no dizer que sinalizam a ideia de que os referentes abordados na interação são de comum conhecimento, o que, para nós, incide não somente sobre o fato de se partir do pressuposto de que ambos saberiam do que tratam as disciplinas de técnicas de pesquisa 1 e 2, como também da avaliação que se apresenta acerca do que envolve a escrita de um gênero ou outro e sua finalidade. Por sua vez, essa avaliação valorativa sobre os gêneros se deixa entrever implícita quando, no dizer do docente, aparecem associado o que se faz na disciplina de técnicas de pesquisa 1 – a escrita dos gêneros fichamento e resumo – à aprendizagem, ou aquisição da escrita acadêmica e, de modo distinto, a ideia de que “montar projetos” (linhas 15 e 17), em técnicas de pesquisa 2, é uma outra fase da graduação, na qual já estaria pressuposto o saber a escrever. que teria sido desenvolvido, pelo contato com os gêneros fichamento e resumo, em técnicas de pesquisa 1. No intradiscurso, essa valoração, que associa alguns gêneros ao aprender a tecnologia da escrita acadêmica e outros gêneros que deveriam ser escritos por já se ter adquirido tal tecnologia se mostra nas ênfases entoacionais (linha 15 – “monTAR projeto”, e linha 17 – “a montar um projeto MESmo sabe?”), uma vez que sinalizam certa relevância, certo peso dado hierarquicamente ao gênero projeto, ao qual o saber da escrita

acadêmica é dado como pressuposto, desenvolvido em gêneros, hierarquicamente menores, em técnicas de pesquisa 1.

3.2.2.6 Hierarquização da escrita

É possível identificar, também, em pistas localizadas em excertos de outras entrevistas, uma nuance do funcionamento da memória da escrita como tecnologia que se apoia na concepção de um hierarquização da escrita que envolve tanto (a) elementos da língua (fazendo um percurso que separa, em níveis de apreensão da escrita [do grafema à coerência do texto, por exemplo], forma e conteúdo, significante e significado); bem como (b) diferenças na complexidade dos gêneros discursivos e, por fim, (c) complexidades ascendentes da escrita nos diferentes níveis de ensino. Agrupamos todas essas hierarquizações como ação dessa mesma memória, cujo enfoque é a escrita como tecnologia, por compreendermos que, em todas elas, a escrita é tomada em seu produto, sem a consideração dos processos que ocorrem no interior de cada um dos níveis que a separam em partes hierarquizadas.

Em outros termos, a escrita não é vista, na ação dessa memória, como um ato sempre complexo que envolve o sujeito em um processo de produção de sentidos, tanto nos primeiros anos de escolarização (e nos gêneros e unidades da língua que neles se exploram); quanto nas etapas mais altas de escolarização, com as produções linguísticas acadêmico-científicas nelas demandadas. Pelo contrário. A escrita é tomada como um produto cuja complexidade coincidiria com os níveis hierarquicamente estabelecidos de ensino. Assim, o sujeito, em seu processo de aquisição do produto da escrita, passaria do menos complexo, relacionado às etapas iniciais de ensino e gêneros a eles relacionados, ao mais complexo, que se daria nos maiores níveis de ensino e demandas de produção textual nesses contextos. Pouca complexidade haveria, por exemplo, no processo de produção de uma cópia que um aluno da educação infantil faz do quadro em seus anos iniciais de alfabetização e, em contrapartida, alta complexidade haveria, por exemplo, na escrita de uma tese de doutoramento.

A nós, tal visão pode estar historicamente assentada na hipervalorização do produto tecnológico da escrita, podendo ser relacionada, portanto, a uma agenda neoliberal, que atribui maior valor à quantidade de produção que à qualidade do que ocorre no processo de escrita. Desse modo, níveis menores de ensino são menos complexos, pois exigiriam, nessa visão, menos, em termos de produto, ao passo que a complexidade do nível seria equivalente à complexidade do produto, excluindo-se o processo. O produtivismo, fruto de práticas neoliberais, que se deixa mostrar bem aparente nas exigências academicistas de produção e

publicação científica, acaba por hierarquizar, portanto, as práticas de escrita, uma vez que, em sua lógica, a escolarização inicial deve se alinhar à formação técnica do sujeito que produz, somente, subtraindo o processo e sua complexidade, e focalizando a tecnologia que o sujeito adquire (ou não) com a finalidade de servir ao aumento produtivo. Essa lógica ilegítima o olhar para os processos e privilegia o produto, culpabilizando, inclusive, àqueles que não adquirem a tecnologia, desistoricizando os sujeitos em seus processos.

Nessa direção, Augustini e Rodrigues (2016), ao levantarem discussão acerca da prática de (re)escrita de textos no espaço político-escolar, tecem reflexão acerca do modo de funcionamento da Formação Ideológica capitalista neoliberal e seus atravessamentos nos sujeitos, dando ênfase à hierarquização dos saberes e ao foco na produção que mantém as hierarquizações sociais:

É necessário dizermos, de início, que a política neoliberal sobre a Educação está rarefazendo a possibilidade de assunção do aluno à condição de sujeito de saber em prol de sua condição de sujeito do fazer. Trata-se de certa relação com o conhecimento voltada ao mercado e, por isso, à capacitação e à habilitação – ao treinamento – do aluno, para que ele possa exercer uma profissão, uma posição específica na distribuição e na disputa de/por poder que se realiza na conformação de classes econômicas socialmente desiguais e hierarquizadas. Essa rarefação da relação do sujeito com o saber tem impingido ao ensino a formatação de treinamento, o que transforma e restringe o conhecimento ao estatuto de bem de consumo. Assim, o conhecimento torna-se algo tão descartável quanto compartimental: quando se atinge um propósito, outros conhecimentos precisam ser consumidos para a manutenção do propósito ou para alcançar novas etapas. Esse funcionamento também contribui para mascarar as condições de produção que possibilitariam a manutenção do sujeito em posições já estabelecidas, em detrimento de sua mobilidade ou, de forma ainda mais radical, em detrimento de possibilitar transformações estruturais que pudessem inscrever na história e na memória rearranjos na distribuição social de sujeitos, riquezas e poder. (Augustini, Rodrigues, 2016, p. 107)

À manutenção do modo de produção capitalista interessa, portanto, o foco no produto, a incompreensão do processo, e a hierarquização que relega, via de regra, o que figura nos níveis mais baixos às camadas mais baixas. A nós, a atuação da memória discursiva submetete-se a tal funcionamento de formação ideológica, replicando o efeito de hierarquização sobre a escrita, aos gêneros (mais ou menos complexos) e aos sujeitos.

Nesse sentido, reunimos, a seguir, excertos em que, por meio da ação da memória da escrita como uma tecnologia, indicia-se, no intradiscurso, uma concepção de escrita que escalona a escrita em níveis de complexidade, relegando à escrita da formação básica o lugar do (des)preparo, e à da formação superior, especialmente a pós-graduação, o modelo, embora

quase inatingível. Além disso, por ser inalcançável, a escrita é tomada como atividade em que sempre há dificuldade de cumprir.

No primeiro trecho que analisamos, encontramos pistas que, primeiramente, caracterizam a escrita do período de adolescência, tomada como valoramente menor, sem seriedade e que não se associa, conforme apontaremos em outros trechos, à escrita em nível de especialistas.

Quadro 24 – A escrita como tecnologia (E-1D)

1	+ e a gente até:: se aventurou em escrever histó::rias né mas era aquela coisa
2	de adolescente né?

Fonte: Dados da pesquisa

O trecho acima localiza-se como resposta à questão acerca da relação do sujeito com a escrita em seu processo formativo, no ensino básico, e sucede trecho em que se aborda o gosto pela leitura de textos literários nutrido em bibliotecas. Nele, há uma pausa que introduz o início de práticas de escrita na adolescência, que pode ser pista da mudança de foco da leitura para a escrita. O primeiro alongamento hesitativo é marcado no advérbio “até::” (linha 1) que funciona como inclusivo da prática de escrita na adolescência, mas com valor de um julgamento não positivo sobre aquelas práticas. Em outros termos, a pausa seguida do movimento de alongamento hesitativo sinaliza para a concessão de considerar a escrita da adolescência como algo a ser, de fato, trazido como relevante para a formação do sujeito em sua relação com a escrita. Esse afastamento aponta, para nós, uma memória que hierarquiza graus de relevância da escrita, colocando a escrita da adolescência como polo inicial em tom negativo.

Tal desvalorização se reforça pela emergência lexical do verbo “aventurar”, que posiciona, no intradiscurso, mais uma vez, um juízo negativo sobre o que se escrevia no passado. O parâmetro estabelecido eram histórias literárias lidas na biblioteca, o que pode apontar para a memória de um tipo de escrita privilegiada, a de autores canônicos, como algo a ser atingido, modelar. O segundo alongamento, ocorrido na palavra “história (linha 1)”, reitera tal interpretação, pois suspende, na entonação dada na sílaba alongada, o status de uma história escrita com qualidade. Consideramos, ainda, a possibilidade desse alongamento ser pista de dificuldade de nomeação para os gêneros escritos na adolescência.

Por fim, em “era aquela coisa de adolescente né?” (linhas 1 e 2), notamos um tom de compartilhamento de noções pressuposto na interlocução, neste caso, acerca da qualidade de textos de adolescentes, não maduros, que se aventuram na escrita e não têm maturidade no escrever. Para nós, a estabilização do dizer, na aparente fluidez, seguida do pedido de

confirmação (né?) leva à interpretação de que é consensual que a escrita de adolescentes não deva ser considerada. Nesse sentido, a história das relações do sujeito com a língua(gem) parece sofrer a ação da memória no sentido de ser apagada ou, ao menos, desconsiderada como relevante para a escrita acadêmica. Considerando o tema já estabelecido no início da entrevista, a escrita acadêmica, pode-se inferir a ideia de que histórias bem escritas são feitas por pessoas mais velhas, o que pode indicar expectativas a respeito da escrita dos sujeitos que ingressam no ensino superior.

A gradação que marca uma separação entre escrita anterior e posterior ao ensino superior, como uma divisa acentuada, emerge no próximo excerto da mesma entrevista (E-1).

Quadro 25 – A escrita como tecnologia (E-1E)

1	e:: mas depois na graduação + eh::: daí eu conheci a escrita + científica mesmo
---	---

Fonte: Dados da pesquisa

Logo após ter sido abordada a relação com a leitura e escrita literárias, depois de alongamento hesitativo, introduz-se o assunto da escrita científica apenas posta na graduação por meio de uma conjunção adversativa. Tal conjunção, atrelada às hesitações e pausas parecem contrapor, no intradiscorso, dois juízos de valor: um sobre a escrita aparentemente não levada a sério, descompromissada e do campo da literatura, relacionada ao período do ensino básico e à adolescência, e outro sobre uma escrita que é definida, depois de pausa, como científica mesmo. Para além da possibilidade de a pausa anterior ao sintagma “científica mesmo” marcar o alçamento do objeto de discurso estabelecido pelo pesquisador para a entrevista, interpretamos haver uma contraposição valorada, marcada pelo elemento adjetivo “mesmo”, comparando a escrita do ensino básico e escrita do ensino superior, traçando uma divisa qualitativa, da qual somente se transfere da primeira (escrita no ensino básico) o caráter do gosto pela escrita para a segunda (escrita no ensino superior). Esse dizer, além de parecer estar sob a ação da memória da escrita como produto por meio de sua hierarquização que, para os níveis mais altos se estabelece quase que a inatingibilidade, também opera a partir de uma cisão dos letramentos, como se não houvesse, no ensino básico, elementos que envolvem o letramento acadêmico, a chamada escrita científica.

Esta memória, conforme temos descrito, toma a escrita a partir de sua tecnologia que, hierarquizada, deve ser apreendida, como produto, pelo estudante, em seus diferentes níveis. Por vezes, a ação dessa memória pode ser associada a uma concepção de transparência da linguagem e ao modelo de socialização acadêmica, conforme proposto por Lea e Street (1998),

por meio da compreensão de que o mero contato com textos, tomados como produto, de diferentes gêneros no ensino superior, ou a leitura de orientações amplas sobre usos linguísticos específicos seriam suficientes para o aluno lidar com a escrita de quaisquer exemplares de gêneros da esfera universitária. Nos excertos a seguir, por exemplo, é possível encontrar pistas da atuação da memória da escrita como tecnologia com ênfase nessas nuances de sua ação: hierarquização do produto, transparência da linguagem e modelo de socialização acadêmica.

Quadro 26 – A escrita como tecnologia (E-2C)

1	[Pesquisador]: (risos) e:: e e em TERmos de:: ah:: asSIM dePOIS do trabalho
2	do trabalho FEItó né? COmo que tá a escrita do estudante? ++ pra você assim
3	na tua experiÊNCia em geral
4	[Professor]: MUIto erro de concordância verbal:: erros que antigamente a gente
5	falava que era muito SIMples + hoje, eles tão m/ recorrentes nos trabalhos +
6	[Pesquisador]: uhum
7	[Professor]: então assim eu vejo MUIto erro de concordância verbal + erro
8	assim:: n/no na conceituaÇÃO eles escrevem uma frase e vem outra SEM
9	senTido não dá senTido aquela:: aquele parágrafo + e NÃO só alunos de
10	primeiro + de iNÍcio de primeiro Ano + o ano passado eu tive oportuniDAde
11	de orienTAR trabalhos de tCC ali na engenhaRIa e eu vi assim:: MUIta
12	dificuldade de escrever
13	

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 27 – A escrita como tecnologia (E-2D)

1	[Pesquisador]: aham (risos) e assim você tá eh nesse processo de orientação né?
2	eh:: desculpa voltando assim um pouco ANtes + né? tem alGUma orientação
3	pra COmo deve ser feita a escri::ta de::le eh do tCC tCC?
4	[Professor]: Isso
5	[Pesquisador]: tm + alguma orientação nesse sentido?
6	[Professor]: sim a gente tem um edital:: que + dá as diretrizes geRAIS de escrita
7	[Pesquisador]: ah é um edital
8	[Professor]: um edital + e eu passo tambÉM + um:: alguns Sites que:: aJUdam
9	né na formulação de um tCC:: o que que é uma metodoloGia o que que é uma
10	justificativa de um traBALho o que que tem que conter os VERbos que você
11	pode tá uSANDO + então agora, como tá tudo muito mais reMOTO eu passo esses
12	links dos:: de alguns sites que eu já selecionei
13	[Pesquisador]: uhum
14	[Professor]: depois eu marco um dia pra gente discutir:: e tirar essas dúvidas
15	

Fonte: Dados da pesquisa

No primeiro excerto, o pesquisador inicia com questionamento que demanda avaliação valorativa da escrita dos estudantes. A ênfase entoacional no termo “experiÊNCia” (linha 3) pode apontar para uma tentativa de controle da direção do dizer do docente, a fim de indicar situações reais de uso da escrita. Chama-nos a atenção, no entanto, que a memória discursiva

atua de modo a dar espaço, em primeiro plano, para aspectos negativos sobre a escrita, como se pode notar no dizer que emerge como réplica, já em seu início (linha 4), na expressão com ênfase no adjetivo: “MUIto erro”. A nós, é como se a própria questão realizada pelo pesquisador já apontasse uma direção negativa, no sentido de que, ao modo como foi formulada, parece solicitar um diagnóstico: “COmo que tá a escrita do estudante? ++”, indiciando um compartilhamento, que se confirma na resposta, da ideia de que o diagnóstico sobre a escrita do estudante será, provavelmente, negativo.

Ainda no excerto, podemos visualizar a ação da memória discursiva da escrita como tecnologia hierarquizada em dois aspectos, a saber: níveis da escrita que separam forma e conteúdo e níveis de ensino que pressuporiam saberes sobre a escrita mais ou menos desenvolvidos. No primeiro caso, das linhas 8 a 10, a ordem de aparição dos termos no intradiscurso se dá separando forma e conteúdo, como se houvesse uma gradação de níveis entre o material da escrita e os sentidos, começando com os erros de concordância verbal, passando à conceituação, indo, depois, da frase ao parágrafo, nessa ordem. No segundo caso, das linhas 10 a 13, o dizer aponta para a pressuposição de que haveria dificuldade comum a alunos do primeiro ano de graduação e não haveria com alunos que estão em fase final, em seus trabalhos de conclusão de curso. Apesar de reconhecermos o fato lógico da maior experiência do estudante que está em seus anos finais, destacamos a diferença entre lidar com um gênero como o TCC, reconhecidamente, no senso comum, como um gênero que gera dificuldades para a escrita, e demais gêneros demandados durante o período de graduação. Assim, reforça-se a ênfase no produto, na tecnologia, como algo que, desde que adquirido, independentemente do gênero, pode ser aplicado, em qualquer outra produção textual escrita.

A seguir, apresentaremos uma sequência de excertos nos quais, havendo a ação da memória da escrita como tecnologia, sua hierarquização deixa margem para a ideia de que haveria um modelo ideal de escrita que nunca seria suficientemente atingido. Como comentaremos, posteriormente, a nós, essa memória também se relaciona a uma hierarquização dos níveis de ensino que associa uma escrita mais elaborada aos graus mais altos de ensino.

Quadro 28 – A escrita como tecnologia (E-1F)

1	e::: então eu sempre gostei de escrever né? e daí com os artigos + eh:: a gente
2	vai aperfeiçoando né? não digo que hoje depois de (risos) quase onze anos isso
3	tá:: isso tá muito claro para mim não eu eu ainda to aprendendo MUITO né?
4	ainda n/NÃO fiz o doutorado to me preparando agora para o doutorado + e::: eu
5	sei que no doutorado isso é bem mais intenso né?

Fonte: Dados da pesquisa

Depois de alongamento hesitativo, reitera-se o gosto por escrever que introduz a escrita de artigos com um determinante definido (os – linha 1). Encontramos, aqui, primeiramente, pista de uma relação entre o gosto pela escrita como necessário para se colocar no caminho da escrita científica e, em segundo lugar, um saber tomado como compartilhado, como um dado (devido ao uso do artigo definido), de que a escrita científica envolve a escrita de artigos. Chamamos a atenção ao fato deste gênero e não outros figurarem no intradiscorso, como se eles fossem os grandes (e, nesse dizer, os únicos) responsáveis pelo “aperfeiçoamento” da escrita.

Deste ponto adiante, é possível reforçar a ideia de um processo de evolução da escrita que parece inalcançável. Risos (linha 2) marcam o período de onze anos, que coincide com a entrada do docente no ensino superior como professor. A nós, o tom descontraído dado à fala, marcado pelo riso, aponta para um momento de descontrolo do dizer que faz reforçar, pelo conteúdo que se mostra nesse momento, a divisão entre escrita anterior ao ensino superior (como pós-graduando) e escrita posterior ao ingresso. Nesse sentido, reforça-se, inclusive, o apagamento da escrita do período de graduação e iniciação científica, como se, ao eleger um ápice para a escrita madura (doutorado), cada vez mais se esquecesse da escrita do passado, ou dela se afastasse o dizer.

A ideia de evolução da escrita e de sempre ser inalcançável escrever (bem) cientificamente marcam-se também pela manifestação da clareza, da ilusão de consciência (“isso tá muito claro pra mim” – linha 3) que, inclusive, emerge marcado por uma estabilidade no intradiscorso, reforçando o efeito de sentido de certeza do dizer. Depois da negação (não – linha 3), hesita-se por meio da repetição (eu eu – linha 3) para emergir uma fala sobre ainda estar aprendendo muito, com o advérbio intensificador marcado por ênfase entoacional (MUITO – linha 3). Essa intensificação reitera, para nós, a ação da memória da inatingibilidade da escrita, que ultrapassa a ideia de haver demandas e exigências diferentes em cada contexto enunciativo na escrita, e exclui a complexidade de todo e qualquer uso da linguagem.

Na sequência, marca-se, duas vezes, o advérbio de tempo “ainda” (linhas 3 e 4). Para nós, a intensificação com o advérbio muito reforçado pela entoação marcada junto da repetição do advérbio ainda são pistas da ação da memória de que a escrita nunca está ou estará boa, sempre pode ser melhor, sempre ocupa o lugar do “ainda”. Apagam-se, na ação dessa memória, os contextos pragmáticos e sócio-históricos de uso da escrita para se estabelecer uma hierarquia quase inalcançável da escrita acadêmica (talvez, pelo doutorado).

Em seguida, há um reforço entoacional na negação de que se tenha cursado o doutorado (linha 4), seguido de pausa e alongamento para a constatação da consciência, por meio do sintagma “eu sei” (linha 5), de que, no doutorado, a escrita científica se intensifica bem mais.

Há, novamente, reforçadores de intensidade que marcam um saber construído de que a escrita do doutorado é intensificada. A ação da memória aqui enfatiza a complexidade apenas das demandas de escrita no doutorado e, no conjunto dos elementos que emergem no intradiscorso, interpretamos, nessas pistas, uma hipervaloração da escrita científica, tomada como uma tecnologia que poucos podem alcançar, desenvolver.

Apresentamos, a seguir, trecho no qual é abordado o que, no dizer, se mostra como um caso de sucesso na escrita. O recorte aqui colocado faz parte de questionamento aberto sobre casos ou situações que o docente gostaria de abordar envolvendo a escrita no ensino superior. Anterior ao caso narrado no trecho a seguir, são abordadas questões negativas do textos de estudantes do ensino superior.

Quadro 29 – A escrita como tecnologia (E-1G)

1	+ eh:: mas por outro lado temos alunos também que:: tiveram grandes ÊXItos
2	com seus traBALhos + eh:: professor fuLAno por exemplo que eh:: esse ano
3	ele tá trabalhando na disciplina de NOME + e tem outras disciplinas também +
4	eh ele foi meu:: meu orientANDo de:: de tcc eh:: o trabalho dele foi premiado
5	no concePAR:: o pessoal na época é relatou a qualidade do TEXto né? a
6	qualidade do/das aNÁLises do conTEÚDO EM SI mas:: eh TAMBÉM do
7	texto dele ele escreve realmente eh:: muito bem né? e ele foi pra/ele ingressou
8	na área docente ele fez um mesTRADO concluiu acho que o ano PASSAdo
9	agora recentemente e tá trabalhando aqui com a gente então nós temos casos
10	de ((risos)) de ÊXIto também que envolve essa questão da qualidade do da
11	escrita da da pessoa também né? mas é isso

Fonte: Dados da pesquisa

Após pausa e alongamento, a conjunção adversativa junto da expressão “por outro lado” (linha 1) indica a introdução de casos de êxito, com ênfase no termo êxito e em trabalho. A oposição da expressão sinaliza, no intradiscorso, a ação de uma memória que opõe, para nós, não somente casos de insucesso e de sucesso na escrita, mas a escrita de estudantes de graduação valoradas, no dizer, apenas negativamente, e a escrita que alcança o mestrado, por ser valoradamente boa. É certo que, no trecho em questão, aborda-se a escrita do estudante de graduação que, por sua qualidade, teria ingressado na área docente e feito o mestrado (linhas 7 e 8), no entanto, o que focalizamos é a emergência da associação de questões negativas somente relacionadas aos estudantes de graduação no trecho anterior ao do recorte e a de questões positivas aos estudos do mestrado, como se a ascensão de níveis acadêmicos estivesse também relacionada à escrita.

Destacamos, na sequência, o excerto que traz pistas da memória da escrita como tecnologia, reforçando-a como um produto que é difícil de se adquirir.

Quadro 30 – A escrita como tecnologia (E-1H)

1	mas eu sempre gostei muito né? então pra mim eh:: nunca foi difícil escrever::
2	nunca foi difícil né? eh:: se aprofundar nas leituras mas eu/o que eu percebo é que
3	+ a quantidade de leitura ((toque de notificação no celular)) me ajuda muito na na
4	escrita né? eh:: isso para mim é é muito claro

Fonte: Dados da pesquisa

Apresenta-se uma repetição intercalada por alongamentos hesitativos da expressão “pra mim nunca eh:: foi difícil escrever” (linha 1). Em primeiro lugar, enfatizamos a emergência do “pra mim”, que pode deixar aberta a leitura de que, para os outros, a escrita é difícil. Em segundo lugar, a afirmação reiterada e com marcas hesitativas parece reforçar a ação da memória de que escrever é difícil, enfatizando o lugar da complexidade e inatingibilidade da escrita. Isso afirmamos levando em conta que o reforço marcado pela repetição pode sinalizar a tentativa de afastamento ou negação de um dizer oposto: de que escrever sempre é difícil, oriundo da ação da memória em questão.

É importante notar, por fim, as oscilações que o dizer docente apresenta quanto à sua autoavaliação na escrita. Ao compararmos os Quadros 28 e 30, por exemplo, ambos excertos retirados da E-1, é possível perceber que o mesmo docente que autoavalia sua escrita como em um processo contínuo de aprendizagem é aquele cujo dizer aponta ter sempre escrito bem. Compreendemos, aqui, haver uma oscilação decorrente da forma-sujeito assumida que, submetida às determinações de uma formação ideológica burguesa, coloca o docente como aquele que deve ser o detentor do saber e o aluno como depositário, raso e sempre insuficiente. De acordo com Orlandi (2022, p. 341):

[...] face a necessidade de pensar o sujeito e os processos de individuação, o processo se inicia pela interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia, afetado pelo simbólico, constituindo a forma-sujeito-histórica (E. Orlandi, 2003). Como dissemos, esta forma é a do sujeito capitalista, sustentada no jurídico (direitos e deveres). Com esta forma-sujeito constituída, teríamos, então, os modos de individuação do sujeito pelo Estado (instituições e discursos). A forma-histórica do sujeito moderno é a forma capitalista caracterizada como sujeito jurídico, com seus direitos e deveres e sua livre circulação social. As formas de individuação do sujeito, pelo Estado, estabelecidas pelas instituições e discursividades, resultam, assim, em um indivíduo ao mesmo tempo responsável e dono de sua vontade, com direitos e deveres e direito de ir e vir. Esse indivíduo funciona, por assim dizer, como um pré-requisito nos processos de identificação do sujeito, ou seja, uma vez individuado, este indivíduo (sujeito individuado) é que vai estabelecer uma relação de identificação com uma ou outra formação discursiva. E assim se constitui em uma posição-sujeito na sociedade.

Nesse sentido, o indivíduo interpelado pela ideologia torna-se efeito na posição-sujeito que assume em determinada formação discursiva. Como docente, em uma ilusória independência e liberdade, responde, na verdade, pelo dever de ser o detentor do saber e pelo dever de ser um sujeito que escreve bem. Como discente também não é livre, pois deve submeter-se a regras que o subordinam, situando-se como insuficiente e menor diante da relação de hierárquica que polariza dominante e dominado sempre existente no modo de produção capitalista. Note-se, desse modo, que, no Quadro 28, a autoavaliação negativa frente à sua escrita relaciona o docente ao seu processo de doutoramento, sendo assim, em posição de aluno, e não de docente. Já no Quadro 30, quando trata de sua atual relação positiva com a escrita, o dizer autoavalia que o processo sempre fora bom, resultando em uma escrita boa. O foco, portanto, é o produto, e não o processo, sendo este apenas a justificativa para a avaliação daquele. De qualquer modo, independentemente da posição-sujeito assumida pelo indivíduo frente à sua escrita, há um efeito de culpabilização dos sujeitos pelo uso da técnica, apagando, discursivamente, aspectos históricos de sua constituição.

3.2.2.7 Culpabilização do sujeito por erros na escrita

Voltamos, agora, o olhar para o estudante. Nessa memória, há uma cisão entre o sujeito e o processo enunciativo, uma vez que, ao conceber a escrita como uma tecnologia a ser adquirida e desvinculada de outros modos de enunciação, infere-se uma externalidade do uso da língua(gem), ou seja, a escrita é tomada como um instrumento externo do qual o sujeito se apropria (ou não). Desse modo, concebe-se o sujeito como psicológico, dono do seu dizer, responsável único por sua escrita e que, portanto, pode ser tomado como culpado, considerando a ênfase nos erros de ordem linguística. Essa responsabilização ou culpabilização do estudante deixa pistas no intradiscorso sobretudo na estrutura sintagmática composta por sujeito e verbo, imputando ao aluno (sujeito sintático) a ação (verbo) como conscientemente tomada por ele. Analisemos o trecho a seguir.

Quadro 31 – A escrita como tecnologia (E-11)

1	+ então:: eh:: eu percebo muito + eh:: ERros assim de:: da própria gramática e::
2	daí:: a as questões de coesão né? de:: de:: organização das iDEias + eh eles não
3	têm né? uma grande maioria não conSEgue assim + fazer aquele MApa mental de
4	de ORdem LÓgica de apresentação da:: das ideias né? e daí sai aquele texto que
5	começa falando uma coisa e f::ala outra depois volta de novo a repetir coisas que::
6	rep/tinha falado anteriormente né? e fica aquele texto todo entronCADO e
7	costuRADO né?

Fonte: Dados da pesquisa

Em primeiro lugar, enfatizamos a emergência de elementos ligados ao ensino tradicional de língua portuguesa que destaca o erro de ordem gramatical, privilegiando-o. O termo “Erros” (linha 1), com ênfase entoacional, encabeça, topicalizadamente, a caracterização, e é complementado com gramática e questões de coesão. Nesse trecho, em específico, o conjunto do ensino gramatical tradicional, voltado para gramática, correção de erros e elementos linguísticos de coesão emerge como primeira característica que define o que fora chamado anteriormente como escrita deficiente.

O que mais nos interessa, nesse trecho, todavia, é o modo como o aluno é tomado como culpado por esses erros enfatizados. Nas linhas 2 e 3, por exemplo, ao tratar da organização das ideias do texto, o dizer apresenta, depois de pausa e alongamento, que os alunos “não têm, né?”. Parafraseando, teríamos a seguinte estrutura: Eles (os alunos) não têm (organização das ideias). Interessante notar que, em primeiro lugar, a característica que era relacionada à coerência do texto é imputada aos alunos pelo dizer, como se a falta de organização de ideias fosse dos alunos e não do texto que se apresenta com tal característica, culpabilizando o sujeito, responsável pelo texto.

Além disso, o trecho apresenta a estrutura sintática na voz ativa composta por sujeito e verbo. O mesmo ocorre em outro momento no trecho, na linha 3 – “uma grande maioria não conSEgue assim + fazer”. Lemos o uso dessa estrutura como uma pista de um sujeito que, conscientemente, escreve (ou deixa de escrever), e que controla (ou deveria controlar sempre) sua escrita e, por isso, é responsável único por suas ações. Há, desse modo, uma desistoricização do sujeito e uma redução do olhar ao erro do qual ele seria o responsável.

A ação dessa memória, com ênfase na aquisição da tecnologia da escrita e que culpa o sujeito pelas dificuldades, também se deixa mostrar no excerto a seguir, da E-3.

Quadro 32 – A escrita como tecnologia (E-3C)

1	[Professor]: tem mudança são vinte e UM Anos é muito TEMpo + e tem mudança
2	para piOR + ta MUIto pior
3	[Pesquisador]: (risos) em que senTIdo assim?
4	[Professor]: ah tipo a pessoa não consegue formar um parágrafo:: eh:: não
5	consegue:: formar uma série:: de DAdos coerentes + sabe não consegue expliCAR
6	o que está escri/o que uma taBEla está dizendo o que que um GRÁfico está
7	dizendo + NÃO é que ele não SAIBA o que o gráfico tá dizendo + ele não consegue
8	passar aquilo pro pAPEL

Fonte: Dados da pesquisa

Das linhas 4 a 8, o trecho é réplica a questão que solicitava explicação ao docente a respeito da mudança que fora classificada, no dizer, com ênfases entoacionais como “piOR” e “MUIto pior” (linha 2). Chama-nos a atenção, quando comparamos esse excerto com o anteriormente analisado, de outra entrevista, a coincidência da emergência do verbo conseguir. Neste excerto, ele é aparente em três trechos (linhas 4, 5 e 8), conjugado na terceira pessoa, que funciona de modo a referenciar “a pessoa” (linha 4), nesse caso, o estudante, de maneira generalizada, e antecedido pela negação: “não consegue”. A ideia de conseguir implica um sujeito que, apesar de tentar, por algum motivo, não logra êxito. Há, portanto, um sujeito que age sobre a enunciação escrita, mas que é culpado de sua incapacidade do fazer. O mesmo ocorre na E-2, conforme excerto a seguir.

Quadro 33 – A escrita como tecnologia (E-2E)

1	[Professor]: a pessoa FAZ o esTÁgio SAbe o que FEZ mas NÃO consegue colocar
2	no papel de uma maneira ordeNAda a ideia

Fonte: Dados da pesquisa

No excerto, emerge, além do verbo conseguir, sendo negado de maneira enfática no tom, o sujeito estudante sendo referido como “a pessoa”. A nós, o uso dessa substituição por um nome genérico, hiperonímico, gera um efeito de generalização e de ironia. Generaliza-se, portanto, o estudante que atua de modo a tentar, mas não conseguir colocar no papel de maneira ordenada uma ideia, separando o produto tecnológico da escrita de seu pensamento, e pessoaliza – a pessoa – a ação, de modo a culpabilizar o sujeito, consciente, dono de seu dizer. Cabe apontar que, em nossas análises, não encontramos momentos que poderiam fazer ler um sujeito do inconsciente, clivado, determinado pela história.

A seguir, analisamos trecho em que são abordadas ações tomadas nos momentos de correção da escrita, motivados pela pergunta do pesquisador a esse respeito. A memória da

escrita como tecnologia funciona atuando nos dizeres que privilegiam o erro e aspectos negativos da escrita dos estudantes, tomada em seu produto.

Quadro 34 – A escrita como tecnologia (E-1J)

1	[Pesquisador] e::: às vezes ah:: acontece de de ter por exemplo que fazer +
2	correÇÕES pros estudantes assim pra eles:: em PROvas não sei traBAlhos + pra
3	eles eh:: em questões mesmo de:: de uso da escrita né?
4	[Professor] sim + já teve ve::zes que eu não consegui resol/eh corrigir porque eu
5	não entendi (risos) o que eles estavam querendo dizer já tive VÁrios casos assim
6	né? não consigo entender o que que ele tá me dizendo + eu perguntei uma coisa
7	ele não responde nem o que eu perguntei nem outra coisa né ele respondeu NAda
8	(risos)

Fonte: Dados da pesquisa

O enunciado que emerge como resposta sobre haver correção dos trabalhos escritos e provas é afirmativo, seguido de pausa (linha 4), que precede a afirmação com alongamento e correção de termo (“resol/eh corrigir”) em que se explica ter havido vezes em que não foi possível corrigir algo porque não se conseguiu identificar o que se quis dizer. Há ênfase entoacional no termo “VÁrios” (linha 5) que indica possivelmente a recorrência dessas ações. Há risos (linhas 5 e 8) que marcam lugares em que o que emerge é a ideia de que o conteúdo da escrita dos estudantes é incompreensível – “porque eu não entendi” (linha 5) e “ele respondeu nada” (linhas 7 e 8). Chama-nos a atenção, em primeiro lugar, a troca feita pós-interrupção do que, provavelmente, seria o verbo resolver para corrigir (linha 4). Interpretamos tal marca como um impedimento, por uma tentativa de controle do dizer, da ideia de resolver, uma vez que pode indicar a ação do próprio professor, em vez de uma instrução para mudança do texto por parte do aluno. Nesse sentido, embora haja tal redirecionamento, pode-se interpretar haver uma posição não dialogada, que não inclui o estudante em processos de reescrita, apenas levanta a constatação de que não se respondeu nada e, por isso, o docente resolve (o problema). Interpretamos, nessas pistas, a ênfase no erro, na compreensão da escrita como problemática, noções calcadas na memória do ensino tradicional, que coloca o docente na posição de quem tudo sabe e pode resolver e o estudante como culpado e incapaz de lidar com o processo de escrita.

No excerto que apresentaremos a seguir, é possível vislumbrar que pode ocorrer devolutivas para o processo de reescrita, no entanto, há a constatação da ineficiência do estudante frente a essas ações, denotando, novamente, uma focalização sobre o sujeito como responsável consciente sobre a escrita, tomada com ênfase nos erros que se apresentam no produto escrito.

Quadro 35 – A escrita como tecnologia (E-1K)

1	[Pesquisador] e como que eles reagem geralmente assim? os estudantes + frente a
2	uma questão de:: de correção né? assim eles têm:: eh:: facilidade ou:: ah:: e
3	como geralmente é esse:: esse retorno que eles dão mesmo?
4	[Professor] tem alguns que:: que não:: não vai sabe? tem uns você corrige UMA
5	VEZ corrige DUAS corrige TRÊS e parece que ele baGUNÇA + mas não corrige

Fonte: Dados da pesquisa

A pergunta do pesquisador (linhas 1 a 3) apresenta pausa e hesitações, principalmente ao definir o que parece ser buscado no trecho: a informação de como os estudantes lidam com as correções. É interessante notar a ênfase no termo “facilidade” (linha 2) seguida de conjunção alternativa “ou” (linha 2) com alongamento hesitativo que, a nós, aponta para sentido oposto do que se enuncia: a dificuldade, e que é apagada no intradiscurso, dando lugar, no sintagma a um alongamento indicativo do processo de hesitação. A nós, essa pista pode indiciar a ênfase na ideia de dificuldade que é, na tentativa do controle do dizer, abandonada, dando lugar, no intradiscurso, à emergência do alongamento hesitativo. Age, nesse dizer, a memória do ensino tradicional de escrita que coloca o estudante em posição de dificuldade, ao mesmo tempo que pode direcionar a resposta para um sentido negativo, uma vez que é o que tem sustentado toda a entrevista, até então.

Na sequência, como resposta, há uma vagueza ou imprecisão sobre o que se está sendo abordado no dizer com marca hesitativa em “não:: não vai” (linha 4), mas que emerge como saber compartilhado com o entrevistador, uma vez que fica marcado no pedido de confirmação, ao final, “sabe?”. Em outros termos, o pedido de confirmação ao final indicia que o pesquisador, ou quem ele representa em termos de audiência, sabe do que se trata a ideia de os alunos “não irem”, não responderem ao que se demanda na escrita. Aqui, parece atuar a memória de que, como docentes do ensino superior, compartilha-se das mesmas atuações dos estudantes frente às dificuldades de escrita e, nesse bojo, dos mesmos valores quanto ao ensino de escrita. Tal noção, de dificuldade dos estudantes, aparece já na pergunta a essa resposta, conforme já analisado.

No trecho seguinte, pela primeira vez, emerge a possibilidade de o processo de escrita contar com a reescrita. Enfatiza-se, com enumeração – “você corrige UMA VEZ corrige DUAS corrige TRÊS” (linhas 4 e 5) – que leva a uma recorrência para ênfase dos sentidos, levando à interpretação de que diversas correções são propostas, mas o resultado, com ênfase entoacional, é “baGUNÇA” (linha 5) feita pelo estudante, que é responsabilizado sendo ele o sujeito da oração, ativo, dono da ação “ele baGUNÇA + mas não corrige” (linhas 5 e 6). Aqui, também emerge a noção psicologizante da atuação na escrita, responsabilizando o estudante pelas ações,

uma vez que ele é quem pratica a ação de bagunçar e de não corrigir, ou seja, há um sujeito responsável que, deveria corrigir, mas bagunça, em resposta.

3.2.2.8 Caracterização criminal para cópias não marcadas

Por fim, outro aspecto de funcionamento da memória que focaliza a escrita em sua tecnologia envolve a noção de plágio, para a qual emerge um discurso criminal sustentando sua construção simbólica. Recuperam-se sentidos da área criminal, emergindo, no fio do discurso, um léxico comum à formação discursiva policial, criminal, investigativa. A associação dessas regiões de sentido imputa aos sujeitos característica de criminosos e à cópia não marcada o caráter de crime realizado sempre de maneira consciente. Enquadramos tal aspecto emergente no dizer como característico da memória da escrita como tecnologia, por compreender que, ao se associar o sujeito e a cópia não-marcada ao criminoso e ao crime, pode haver uma desistoricização do sujeito e da produção linguístico-enunciativa dos gêneros oriunda da falta de consideração dos aspectos extraverbais.

A esse respeito, a tese de Metz (2020), com base nas descrições de Authier-Revuz (1998, 2004) de formas de heterogeneidade mostrada, propõe mais duas classificações, levantadas a partir da especificidade do *corpus* de sua pesquisa: a cópia não marcada e tentativa de paráfrase. A pesquisadora conclui, de uma perspectiva enunciativo-discursiva, que essas duas formas de heterogeneidade mostrada, geralmente encaradas como problemáticas, ou como atitude de plágio consciente, constituem práticas comuns ao modo de enunciação escrito e que podem indicar “formas de negociação com o discurso do outro que precisam ser descritas em termos enunciativos/discursivos, para além de uma perspectiva de denúncia de um problema” (METZ, 2020, p. 140). Assim, como formas de negociação do sujeito com o outro que o constitui e ao seu discurso, a mera explicitação, ou uma educação com sentido ético para a escrita científica não seriam suficientes para lidar com o agenciamento das vozes, uma vez que, no processo de negociação, o sujeito lida com *presumidos sociais do gênero*, que se relacionam aos modos de se colocar no dizer.

O excerto no qual, na E-1, podemos identificar pistas da ação da memória da escrita como tecnologia com ênfase no plágio do produto feito por um sujeito consciente é recorte de resposta a questionamento que deixa abertas possibilidades de relatos que o entrevistado considera interessante expor com relação ao tema da escrita no ensino superior.

Quadro 36 – A escrita como tecnologia (E-1L)

1	então nós já deTECTA
2	dava para ver dentro do tra/do trabalho CLARAmente né? eh:: eh:: partes que
3	eram plaGIADAS porque (risos) o aluno escreve:: horrivelmente (risos) e daí de
4	repente lá no meio do texto tem um parágrafo LINdo né? + aí:: eh já tivemos::
5	MAIS de três casos em que foi identificado plágio por conta disso né? a escrita do
6	do:: do aluno não era aquela + então fazendo essa assimilação eh identificamos o
7	PLÁgio daí foi feito a varredura no trabalho daí foi identificado que realmente +
8	havia o plágio né?

Fonte: Dados da pesquisa

O verbo enfatizado entoacionalmente que emerge é detectar (linha 1) que tem como complemento final a ideia de plágio. Em primeiro lugar, é possível apontar a emergência lexical enfatizada entoacionalmente do verbo detectar que, de acordo com o dicionário *online* Houaiss significa “revelar, descobrir, atinar com (algo encoberto ou escondido)” (Detectar, 2023). Além do sentido da busca de algo encoberto, é possível encontrar, com recorrência, esse elemento lexical relacionado à esfera policial, em buscas com cães farejadores, por exemplo, para a detecção de drogas, ou até formações para oficiais de polícia e delegados voltados à detecção de mentiras em relatos. Essa emergência lexical, para nós, sinaliza o início da ação da memória do plágio como crime, uma vez que, doravante, no trecho, outros elementos lexicais também emergirão relacionados à mesma esfera.

É certo que a ação de plágio é considerada crime no Código Penal Brasileiro (1940), no qual se lê: “Art. 184. Violar direitos de autor e os que lhe são conexos: Pena – detenção, de 3 (três) meses a 1 (um) ano, ou multa”. O que, no entanto, parece-nos, pelas pistas, sustentar a produção linguístico-discursiva, é a posição adotada de investigação, de um agir de desconfiança frente à escrita do estudante, entendendo qualquer cópia não-marcada como criminológica, de responsabilidade dos sujeitos, como crime (sempre) conscientemente cometido.

Com essa constatação, não pretendemos nos afastar da compreensão da reserva do direito autoral ou da necessidade de responsabilização de quem, com má-fé, faz uso de propriedade intelectual alheia sem conferir-lhe os créditos, mas buscamos, junto de Metz (2020, p. 140) considerar a possibilidade de compreender que as cópias não-marcadas, ou transcrições literais, ou plágios podem indicar “formas pelas quais os sujeitos negociam com presumidos sociais do gênero relacionados aos modos de se colocar no dizer”. Em outros termos, o pressuposto de má-fé que imputa ao sujeito estudante o lugar de criminoso quando ocorre algo considerado plágio pode dar lugar à compreensão de que, na situação enunciativa, o sujeito lida

com elementos extraverbais que incidem na própria produção escrita e que podem, assim, relativizar o estatuto pré-concebido de crime da cópia não-marcada.

Retornando ao trecho, o agir dos sujeitos mencionados no dizer, aqui entendidos como os docentes de contábeis, é o de detecção, como quem inspeciona com desconfiança. O termo, como afirmamos, parece estar relacionado ao discurso de ordem policial, investigativo e começa a dar contornos à concepção de plágio, culpabilizante do sujeito, dono de seu dizer e responsável único de suas ações na escrita. Tal visão, mesmo que não confirmada, ou sobre a qual não se apresenta dúvidas do caráter quase criminoso, é reforçada pela constatação de se poder visualizar claramente – “dava para ver dentro do tra/do trabalho CLARAMENTE né?” (linha 2) –, com ênfase no advérbio e índice de saber compartilhado “né?”, que apontam para a ideia de que é de comum senso, de que é nítido e sempre detectável o ato do plágio.

Depois de dar ênfase no termo “plaGIADAS” (linha 3), introduz-se a justificativa de como se pode visualizar o plágio claramente. Antes de chegar à justificativa e no meio dela emergem dois momentos com risos (linhas 2 e 3), o que pode indiciar um afrouxamento da seriedade levando para um tom de confissão compartilhada dos juízos que se mostram no plano do intradiscurso e dos valores que carregam relacionados à memória da escrita como plágio.

Os itens lexicais que caracterizam a escrita apontam para um lugar em que não se permite, ou, ao menos, desconfia-se de textos considerados belos vindos dos estudantes, cabendo a eles o lugar do horrivelmente escrito (linhas 3 e 4) e, no contraste, o lugar do texto lindo do especialista.

Em seguida, apresenta-se ênfase entoacional no elemento de adição em “MAIS de três casos” (linha 5) que, pela indefinição de quantos a mais que três seriam, dá ideia de inúmeros casos. Para nós, tal emergência aponta para o entrelaçamento da memória do crime à do ensino tradicional de escrita, que coloca o estudante não somente na posição de sujeito que erra, mas também, recorrentemente, em diversos e indefinidos casos, comete crimes na escrita.

Destacamos, também, a emergência do termo “identificar”, sobretudo na construção na voz passiva “foi identificado” (linhas 5 e 7) em que, para a descoberta do plágio, omite-se o agente da passiva, o que parece indicar ou trazer a memória do discurso policial em que o denunciante de um delito tem sua identidade preservada. Ao mesmo tempo, o próprio item lexical “identificar” remete a tal campo policial, quando se identifica ou se reconhece elementos em um crime. Por fim, o verbo que emerge para a identificação de plágio é de varredura (linha 7). Emerge, aqui, a ideia do sujo que é retirado ou, ainda, como plágio como lugar de crime que é varrido, vasculhado, investigado. Além disso, o termo varredura é comumente atrelado ao

campo policial, quando se busca, atentamente, por algo ilícito, corroborando a ação da memória que age no escopo do crime para a compreensão do plágio na escrita.

Finalizamos esta seção, na qual nos dedicamos à apresentação analítica das pistas que sinalizam a ação da memória da escrita como tecnologia, certos da constatação de sua maior presença, em diferentes nuances, na constituição das concepções de escrita dos docentes participantes. Na seção seguinte, exploramos as pistas da memória da escrita conceituada a partir de noções das áreas às quais os docentes estão envolvidos em sua formação e atuação no ensino superior.

3.2.3 A escrita conceituada a partir de noções de uma área

A memória que nomeamos como “A escrita conceituada a partir de noções de uma área” entrecruza elementos que interpretamos como advindos da área de conhecimento de formação e atuação do docente entrevistado, que incidem sobre a caracterização da escrita e seu ensino. Assim, itens lexicais que remetem à área do docente são aparentemente empregados de modo a corroborar ou atualizar as nuances dos efeitos de sentido sobre a escrita abordados nos trechos. Identificamos 9 pistas sinalizando essa memória.

A E-1 foi realizada com docente da área de Ciências Contábeis. Adiantamos, conforme a posição etnográfico-discursiva que assumimos, que o uso desse dado etnográfico em nossa análise nos serve apenas para situar, antecipadamente, o agrupamento das memórias por área de conhecimento, no entanto, poderíamos, metodologicamente, partir exatamente do texto, da produção linguística, uma vez que, mesmo sem antecipar o dado de que disciplina está relacionada ao docente entrevistado, as pistas conduziram a essa compreensão.

Em um primeiro trecho, encontramos emergência de pista de atuação dessa memória em recorte de resposta dada à questão acerca de como o docente poderia caracterizar a escrita de seus estudantes.

Quadro 37 – A escrita conceituada a partir de noções de uma área (E-1A)

1	eh:: mas eu percebo bastante que é:: uma boa parte:: eh::: também a necessidade
2	de:: aumentar a carga de leiTura deles né? e::: por isso que eu falei né? que eu
3	compara::va comigo quando eu saí da:: do ensino médio + porque eu LIa MUIto
4	então para mim era muito fácil escrever e eu acho que o nossos alunos eles não
5	têm essa característica né? de leiTura

Fonte: Dados da pesquisa

Chamamos a atenção, nesse trecho, para a emergência lexical do termo “carga” na expressão “carga de leiTura” (linha 2). O termo carga é comumente empregado em textos do campo das ciências contábeis, envolvido na grelha semântica²⁸ do campo dessa área que se dedica a questões tributárias.

De acordo com o glossário de termos do Portal da Fazenda do Estado de São Paulo, a expressão “Carga tributária ou carga fiscal é a relação entre o total dos tributos arrecadados pelo governo de um país e o produto interno bruto (PIB), que é a quantidade de riqueza produzida no país” (Carga Tributária, 2023). Para nós, o irromper da ideia de carga para definir a quantidade de leitura a ser empenhada para se ter, como consequência, uma escrita de qualidade, sinaliza a ação da memória do saber da área corroborando a concepção de escrita, carregando, junto dela, sentidos do campo das ciências contábeis.

Trata-se, portanto, de uma associação de termo da área que pode, em um olhar ingênuo ou desistoricizado, ter apenas o efeito de sinônimo entre *quantidade* e *carga*, mas que, em uma compreensão discursiva de emergência lexical, carrega valores simbólicos da noção de tributo, dinheiro e riqueza que o termo empregado. Assim, a prática de ensino de escrita que sugere o uso de uma carga maior de leitura, pode vir atrelada do sentido de cobrança, o que também se relaciona à memória do ensino de escrita tradicional. Nessa mesma direção, apontamos, no trecho a seguir, a exata aparição do termo cobrar (linha 7).

Quadro 38 – A escrita conceituada a partir de noções de uma área (E-1B)

1	+ mas ele escreveu duas três quatro linhas né? e então:: que que eu corrijo?
2	((risos)) então tem a::/desde a correção da da ortograFIA né? do das paLAvras
3	acentuaÇÃO VÍRgula né? quando a gente vai para os tccs pros textos de iniciação
4	científica eu sempre pego assim desde as vírgulas até eh:: a ortograFIA e:: depois
5	né? a questão:: aí vai aprofundando:: aí depende muito do aluno né? tem aluno
6	que já vem com a:: já vem com essa correção eh:: gramatical:: fei::ta né? o uso de
7	VÍRgula já tá RAzoavelMENTe BEM + aí você consegue cobrar um pouco mais a
8	ORdem das iDEias né? você vai se aprofundando na correção agora tem aluno que
9	você tem que começar LÁ de trás e às vezes você não conSEgue chegar numa
10	correção mais profUNda porque:: ele não avança né? SÓ com aquilo ali ele não
11	vai avançar.

Fonte: Dados da pesquisa

²⁸ A noção de grelha semântica está relacionada à busca de se compreender e conceituar o outro a partir de sua própria competência linguístico-discursiva. Não se trata de um processo de puro “empréstimo linguístico” de um campo para conceituar outro, mas de, na gênese do discurso, imprimir um papel de tradução. De acordo com Lara (2008, p.15): “O que ocorre, então, é que cada discurso interpreta os enunciados de seu Outro – ou do simulacro que dele constrói – através da sua própria “grelha semântica”. Tenderá, pois, a “traduzir” esses enunciados nas categorias do registro negativo de seu próprio sistema, mostrando-se, dessa forma, a “tradução” como um mecanismo necessário e regular, ligado à própria constituição das FDs”.

Interpretamos a mescla da ação de duas memórias na irrupção do verbo “cobrar”, uma relacionada ao ensino tradicional de escrita e à ideia da prática contábil bancária. Nesse sentido, o conhecimento é visto como algo a ser depositado no e cobrado do aluno, em uma “educação bancária”, conforme define Paulo Freire:

A educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante [...]. Eis a concepção bancária da educação em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (Freire, 1987, p. 58).

Na imagem metafórica do ensino tradicional nomeada por Freire como bancária, ressonam as memórias dos termos que podem também ser relacionados à área de Ciências Contábeis. Nesse sentido, em termos avaliativos a respeito do ensino da escrita, para além dos verbos postos por Freire do que cabe aos estudantes – “receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” – incluiríamos o pagamento da cobrança que esse modelo impõe. Para nós, não há coincidência, portanto, na emergência do termo, mas ele age a partir de uma memória discursiva que coloca a cobrança no ensino com as reverberações simbólicas da cobrança no campo contábil. Por fim, apresentamos mais um trecho:

Quadro 39 – A escrita conceituada a partir de noções de uma área (E-1C)

1	+ e quando eles vêm para ciências contÁbeis eles tão fuGINdo acho que um
2	pouco do ((risos pesq. e profa.)) do portuGUÊS da leiTUra né? eles vêm para uma
3	área que eles ACHAM que é mais eXAtas e não é né? a ciências contábeis não é
4	+ daí:: acaba:: ficando nesse meio ter::mo aí mas com uma deficiência BEM
5	GRANde.

Fonte: Dados da pesquisa

Desse trecho, destacamos o termo deficiência (linha 4), que também ocorre em outros trechos da entrevista. Para nós, o termo deficiência relaciona-se com a ideia de *déficit*, empregada no campo das Ciências Contábeis. Etimologicamente, os termos têm a mesma origem, o latim, e apresentam o sentido da falta de algo. No trecho em questão, a emergência do termo se dá frente à constatação de que os alunos apresentam, por conta de não nutrirem o hábito da leitura, faltas na sua produção escrita. Constitui-se, assim, um termo que entrecruza, historicamente, memórias da falta monetária da área contábil como da falta daquilo que se deve cobrar da escrita dos estudantes.

A E-2 foi realizada com docente do campo de Engenharia. No excerto que expomos a seguir, emerge termo que imprime à escrita prática comum ao campo.

Quadro 40 – A escrita conceituada a partir de noções de uma área (E-2A)

1	[Professor]: eXISte eu acho que dá para fazer MUItas parceRIas + o que que podia
2	ser feito? algumas disciplinas que lidam com proJEtos fazer uma parceria com o
3	peçoal de LEtras pra passar por um CRivo + é bom pros dois alu/pros alunos dos
4	DOIS cursos né?
5	[Pesquisador]: uhum
6	[Professor]: faZER um crivo sobre isso + faZER umas monitori::as + né? NÃO é
7	porque eu sou da engenharia que eu não tenho que aprender a esCRIta + mas eu
8	tenho que ter uma aSSEssoRIa então eu podeRIa TER o quê? uma:: + uma::
9	a/como É que a gente fala? + uma escola de:: de esCRIta né? com:: como podia
10	ser até esTÁgio mesmo dos alu::nos + pegando os alunos dos OUTros cursos + pra
11	DAR esse cri::vo + pra implemenTAR i::sso dentro da universidade
12	[Pesquisador]: uhum

Fonte: Dados da pesquisa

O primeiro turno, assumido pelo docente, aborda a ideia de se firmar parcerias com pessoas do curso de Letras, a fim de que os projetos escritos em engenharia fossem crivados, no sentido de averiguados, inspecionados e avaliados. Na linha 3, o termo crivo aparece com ênfase entoacional, sendo a primeira de suas emergências no fio do discurso. Na linha 6, emerge o mesmo termo, desta vez, sem marcas, figurando estável.

Por sua vez, a emergência repetida pela terceira vez, na linha 11, ocorre com alongamento hesitativo. Interpretamos a repetição do termo e as marcas prosódicas como indícios de negociação do dizer na intersecção do saber da área de engenharia expresso no termo lexical com a conceituação de uma ação sobre a escrita.

A ideia de crivar está relacionada à inspeção que engenheiros, de diversos campos de atuação, devem fazer de obras. Vejamos, por exemplo, como o conselho regional da área no Mato Grosso aborda o papel do engenheiro:

o Engenheiro de [...] deve crivar o projeto de olhar crítico, não permitindo que uma possível relação inadequada seja executada tão somente porque está registrada em um projeto, ainda que contenha assinaturas, carimbos e aprovações tais que lhe atribua requisitos de legalidade, rotinas e processos. Detectada alguma anormalidade, padrões que não configuram o hodierno do cálculo estrutural, detenha-se na execução imediatamente. (Ávila, 2014, s.p.)

Há, desse modo, o uso de um saber específico da prática de engenharia que se aplica à conceituação do modo como se desenvolver um trabalho com a escrita que, por sua vez, aponta para uma concepção de escrita como produto, uma vez que, tal como uma obra acabada, o

estudante de Letras, no contexto do dizer que analisamos, é convidado a tomar a escrita em seu produto final, a fim de dar, após a inspeção, sua validação ou reprovação do que encontra.

Conforme já anunciamos anteriormente, as pistas que estão reunidas sob esta rubrica representam o menor número dentre o total. Nossa hipótese explicativa para esse resultado é a ideia de que pode haver um distanciamento, nos casos analisados, da cultura disciplinar à constituição das concepções de escrita dos docentes.

O conceito de cultura disciplinar proposto por Hylland (2000) põe luz às particularidades de um campo quanto à produção textual de gêneros acadêmicos. Para o autor, cada campo disciplinar apresentaria características específicas que se relacionam não somente à terminologia da área ou aos conteúdos que nela se envolvem, mas à sua organização, modos de conceber, produzir e compartilhar o conhecimento. Nesse sentido, os sujeitos precisam desenvolver competências discursivas que o permitam produzir textos aceitos pela comunidade que compartilha da cultura disciplinar.

De acordo com o autor: “Disciplines are [in short,] human institutions where actions and understandings are influenced by the personal and interpersonal, as well as the institutional and sociocultural²⁹” (Hylland, 2000, p. 9). Sendo assim, as compreensões seriam influenciadas pelas relações estabelecidas no campo disciplinar. Tal fator nos levou considerar a possibilidade de haver mais incidência de elementos da cultura disciplinar na constituição da concepção de escrita dos docentes, no entanto, o que se mostra é a predominância de caracterizações que envolvem compreensões de senso comum sobre a escrita.

A memória que caracterizamos para a conceituação da escrita a partir de noções da área punha em funcionamento uma relação entre saberes da cultura disciplinar e a noção de escrita. Não se trata da abordagem específica de conteúdos da área ou de gêneros específicos, como pudemos localizar nas entrevistas, mas de haver entrelaçamentos da compreensão dos fenômenos oriundos da área e a construção, no dizer, das noções de escrita. Dessa perspectiva, compreendemos haver uma falta de aproximações entre as regiões de sentido da cultura disciplinar e da conceituação de escrita para os docentes.

O fato de haver poucas irrupções no dizer que propiciam a aproximação que comentamos é simbólico da possibilidade de sua existência e funcionamento. Assim, é possível compreender haver uma relação possível de entrelaçamento da cultura disciplinar e a conceituação de escrita, no entanto, a realidade dos dados também aponta para o distanciamento ou até a inexistência (caso da E-3) do estabelecimento dessa relação.

²⁹ As disciplinas são [em resumo] instituições humanas em que as atitudes e a compreensão são influenciadas por fatores pessoais e interpessoais, bem como institucionais e socioculturais. (tradução nossa)

Salientamos, por fim, o fato de apenas localizarmos pistas de atuação desta memória em emergências lexicais que, numa espécie de empréstimo metafórico de termos do campo disciplinar, atuavam na conceituação da escrita. A nós, considerando as epistemologias de cada área, esse movimento não pode ser encarado como uma simples metáfora, pois a emergência de um termo implica, discursivamente, em uma irrupção no dizer que, inconsciente ao sujeito, carrega os valores de sua origem. Desse modo, apesar de ser o único movimento captável como pista no intradiscurso da ação dessa memória, apresenta potencialmente a relação entre cultura disciplinar e o modo de se conceber a escrita.

3.3 O que pode e deve ser dito sobre a escrita e o seu ensino: síntese dos resultados alcançados

Nesta seção, visamos sintetizar os resultados obtidos nas análises das pistas, conforme as classificamos na seção anterior. Em primeiro lugar, em termos quantitativos, como já antecipado, do total de 427 pistas localizadas sob a ação das memórias que propomos, apresenta maior índice de pistas de atuação a memória da escrita como tecnologia (352 pistas, 82,43% do total), seguida da memória da escrita como produto da leitura (66 pistas, 15,45% do total) e da memória da escrita conceituada a partir de noções de uma área (9 pistas, 2,10%).

A ação da memória da escrita como tecnologia aponta, para nós, a confirmação da hipótese que apresentamos de que, provavelmente, a análise do dizer apontaria para o predomínio de memórias que englobam uma concepção de escrita como produto técnico, fundada em noções gramaticais e de textualidade, havendo pouco espaço para uma compreensão da escrita como um modo de enunciação, bem como mais espaço para uma noção de escrita como um produto estabilizado e transparente.

Para além da hipótese apontada, a memória da escrita como tecnologia apresentou-se a partir de nuances distintas de funcionamento, focalizando, de diferentes modos, dois aspectos: o produto da escrita (seu material gráfico e estrutural) e o sujeito, tomado como dono de seu dizer, consciente. Como características da atuação dessa memória diante desses aspectos, localizamos: (a) separação de planos na escrita: forma e conteúdo; (b) priorização do plano formal da escrita; (c) valorização da norma culta; (d) efeito de transparência do sentido de escrita como reduzida à tecnologia; (e) focalização da estrutura dos gêneros discursivos; (f) hierarquização da escrita; (g) culpabilização do sujeito por erros na escrita e (h) a caracterização criminal para cópias não marcadas.

Diante desse quadro, pode-se notar que, de diferentes modos e focalizando questões distintas, a ação da memória que toma a escrita em sua tecnologia é a que predomina, tendo como tônica a centralização, de maneira cindida, do produto material escrito e do sujeito como centro e origem de seu dizer. Nesse sentido, reforça-se, sobretudo, a relação da repetição dessa memória como uma atualização do modelo autônomo de letramento, por meio do qual a escrita é vista de modo independente do sujeito que deve adquiri-la e desenvolver sua habilidade.

Em segundo lugar, em termos de recorrências em pistas, figura a ação da memória discursiva que a coloca como produto da leitura. Enfatizamos, pela ação dessa memória, o reforço da posição que se assume frente ao sujeito como centrado, psicologizante, que é capaz de produzir sua escrita a partir de um gosto que se desenvolve.

Por fim, figurando com o menor número de ocorrências de pistas, a memória da escrita conceituada a partir de noções de uma área. Diante da posição teórico-metodológica que assumimos, o fato de figurar em menor número não implica em um menor grau de relevância. O que se coloca como central, para nós, é a relação que se estabelece entre a cultura disciplinar do campo de formação e atuação docente com a conceituação da escrita.

Importante salientar que compreendemos que o emprego de léxico relativo ao campo semântico-discursivo de cada área não apenas toma os termos como metáforas ou comparações para a caracterização da escrita, mas ocorre de forma espontânea, pela ação inconsciente da memória na constituição do dizer, carregando, portanto, valores que são dados àqueles termos em seus campos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa tese centrou-se na atuação da memória discursiva na constituição das concepções de escrita de docentes do ensino superior que podem ser observadas por meio do escrutínio do dizer desses docentes analisado em material oral/falado/transcrito oriundo de entrevistas orais semiestruturadas. Partimos da hipótese de que seria possível identificar, em entrevistas orais semiestruturadas feitas com docentes do ensino superior das áreas de Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Engenharia – com formação e campo de atuação que não envolvem direta e explicitamente reflexões sobre a língua(gem) – pistas das memórias discursivas que delimitam, para esses docentes, suas concepções de escrita e de ensino da escrita. Nossa aposta era a de que, nessas memórias, embora possam potencialmente estar amalgamadas diferentes concepções sobre a escrita e o seu ensino (vindas das diferentes histórias de letramento sujeito-docente), haveria o predomínio do que se pode chamar de um "senso comum" sobre a escrita, formado por uma visão de escrita que a reduz a um produto técnico, estabilizado e transparente (noção que problematizaremos no capítulo teórico); visão que, sabidamente, ainda marca a inscrição histórica, as vivências e/ou experiências dos sujeitos nas diferentes níveis (etapas) de escolarização.

Considerando o primeiro objetivo específico, localizamos pistas da emergência de três tipos de memórias discursivas atuando sobre a constituição das concepções de escrita dos docentes: (a) a memória da escrita como produto da leitura, (b) a memória da escrita como tecnologia e (c) a memória da escrita conceituada a partir de noções de uma área.

A caracterização das pistas encontradas em tais rubricas agrupadas são resultantes de nosso gesto analítico e apontam a predominância da atuação da memória da escrita como tecnologia (82,73% das pistas). Fatores centrais dessa caracterização sinalizam para nuances distintas da atuação da mesma memória, o que nos conduz à compreensão de que os sentidos estabilizados, os já-ditos e a memória que fica têm resistido a investidas teórico-metodológicas de reflexão sobre a escrita, como a proposta de Street (1984), de um modelo ideológico para o Letramento.

Conforme, portanto, estabelecemos em nossa hipótese, prevalece a ação de uma memória discursiva do senso comum que, de modo particular, reduz a escrita à sua tecnologia. Esse resultado confirmado nos dados direciona o olhar para a formação teórico-metodológica do docente do ensino superior, uma vez que as concepções de escrita se distanciam de reflexões que já existem na direção de um olhar discursivo para a prática de ensino no tocante à linguagem.

É preciso deixar marcado que, diante da concepção de sujeito que nutrimos, pela qual o sujeito, quando fala, é antes falado pelo seu dizer, não há espaços para a responsabilização empírica dos sujeitos, mas abrem-se vias para se pensar nos fatores que levam à emergência desses dizeres ancorados predominantemente na ação da memória da escrita como tecnologia como determinantes na construção das concepções de escrita dos sujeitos. Para nós, é predominante a ação motriz da formação ideológica do modo de produção capitalista, ao qual interessa, na instituição escolar, como Aparelho Ideológico do Estado, atuar de modo a desistoricizar os processos e a enfatizar o produto.

Na mesma direção, encontra-se a memória da escrita como produto da leitura que encara o sujeito como centrado, dono e responsável único e consciente de sua enunciação escrita. O modelo de socialização acadêmica (LEA; STREET, 1998) ao qual relacionamos a ação dessa memória também deixa espaço para se pensar na ação da formação ideológica capitalista, já que, nela, faz sentido a individualização, o olhar que exclui a coletividade e que, portanto, entende o sujeito como centrado, responsável único por suas ações. Mesmo que se tomasse como verdadeira uma relação determinante entre leitura e escrita, sabe-se que, no país, o acesso à escolarização ainda se mantém na divisão do que se permite a cada uma das classes. Desse modo, a manutenção de um discurso que divide os sujeitos entre aqueles que escolhem ler e escrever bem e aqueles que não o fazem interessa para a manutenção da oposição de classes, o que pode explicar o funcionamento persistente da ação dessa memória que, embora tenha irrompido no intradiscurso em menor grau (15,34% das pistas), ainda continua a funcionar.

Diante dos resultados que obtivemos quanto à ação da memória da escrita conceituada a partir de noções de uma área (2,10% das pistas), pudemos concluir um distanciamento da cultura disciplinar no processo de constituição das concepções de escrita dos docentes participantes. Nossa aposta inicial, como pesquisadores, era a de que haveria maior presença da ação dessa memória, no entanto, os dados apontaram para outra direção. A falta, nesse sentido, é simbólica, uma vez que pode sinalizar, somada à predominância da ação da memória como tecnologia, a necessidade de se abrir caminhos que oportunizem, ao docente, refletir sobre a escrita em sua área.

Conforme associamos as outras memórias à formação ideológica capitalista, também cremos que pode haver determinações nessa direção, que justifiquem os resultados obtidos. Compreendemos que o olhar particularizado para a cultura disciplinar exige uma particularização da compreensão da escrita que se opõe diametralmente ao projeto capitalista de massificação. Transformar os processos que são heterogêneos em produtos homogêneos é um efeito que interessa à agenda capitalista, uma vez que direciona os sujeitos a não se

atentarem às especificidades dos processos e lidarem com o aparentemente mais fácil que se mostra em processos homogêneos. Em outros termos, o distanciamento da relação entre cultura disciplinar e conceituação da escrita pode ser oriundo da necessidade de tornar os processos homogêneos com o intuito de massificar.

Desse modo, tendo cumprido os objetivos estabelecidos, confirmamos a tese de que, nas memórias indiciadas no dizer dos docentes – que delimitam para eles o que pode e deve ser dito sobre a escrita e o seu ensino –, mesclam-se, na constituição de suas concepções de escrita, discursos que constituem e são constituídos das diferentes histórias de letramento do sujeito, incluídas as histórias das suas relações com as disciplinas voltadas para o ensino da língua em sua formação escolar básica e acadêmica, bem como outras histórias, relacionadas às vivências e/ou experiências do sujeito/docente em outros contextos. Acreditamos que, embora os dados tenham apontado a menor emergência de pistas na constituição das concepções de escrita a partir das determinações das relações dos sujeitos com a cultura disciplinar, abrem-se vias para se pensar o estabelecimento dessa relação no campo dos Letramentos Acadêmicos. O emergente campo de pesquisas no país em Escrita nas Disciplinas pode, portanto, também dedicar-se a investigações que se ocupem de incursões no escrutínio discursivo de cada cultura disciplinar.

Em termos da relevância de nossa pesquisa, conforme apresentamos em nossa fundamentação teórica, esta tese tem como base uma perspectiva etnográfico-discursiva. As pesquisas em Letramento Acadêmico no país que adotam tal perspectiva teórico-metodológica, embora existam, são incipientes, dada a força da tradição de pesquisas no campo de viés etnográfico. Nesse sentido, compreendemos que as reflexões que aqui propomos, bem como as opções teórico-metodológicas que fizemos para geração de dados e análise, são relevantes para o campo. Marcamos, assim, uma aproximação entre os estudos do campo da Análise de Discurso e os estudos do campo dos Letramentos Acadêmicos, por meio do deslocamento do conceito de memória discursiva como elemento necessário à constituição das concepções de escrita que apresentam os indivíduos interpelados em sujeito pela ideologia. Metodologicamente, nossa tese contribui para o escrutínio dos pontos de deriva no discurso, localizáveis no plano do dito, com a inspiração no método indiciário. Esperamos, portanto, abrir novos caminhos e gerar novas inquietações para pesquisas que se amparem em aparatos teórico-metodológicos dessa natureza.

Esperamos que o quadro de resultados inquiete a comunidade acadêmica na direção da proposição de ações político-educacionais que viabilizem uma formação docente consciente das lutas travadas no campo ideológico e que, portanto, busquem aliar-se a ações que visem

desestabilizar a força dominante do discurso capitalista. Assim, embora compreendamos a relevância de ações práticas para a formação do docente que atua no ensino superior no país com ênfase nas concepções de escrita, apontamos a necessidade de ações que visem a transformação política dos sujeitos, uma vez que é a busca de maior esclarecimento dos efeitos históricos de suas posições assumidas que surtirá efeitos práticos de mudança ideológica. Nesse sentido, conceber escrita como um produto técnico não é, senão, um sintoma de um problema maior: a sujeição a interpelações ideológicas e à formação ideológica capitalista. A ação das memórias da escrita no sujeito está, portanto, intrinsecamente determinada pela questão histórica do modo de produção capitalista e sua divisão de classes.

Por fim, temos esperança de que nossas reflexões alcancem os processos de formação universitária no país, tanto no tocante à formação do docente universitário, como, conforme defendemos, nas atitudes políticas frente ao ensino de escrita nos mais variados campos do ensino superior. Mesmo, portanto, que tenhamos ciência de que o passado continua a nevar sobre nós pela ação da memória discursiva, esperamos que os novos riachos que geramos nessas reflexões reguem novos percursos para que culminem, um dia, em novas possibilidades primaveris.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. **Oral and written texts: beyond the descriptive illusion of similarities and differences.** Campinas: Unicamp, 1989.

ABAURRE, M. B. M. Linguística e psicopedagogia. In: SCOZ, B. J. L. et al. (org.). **Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. p. 186-216.

ABAURRE, M. B. M. *et al.* **Cenas de aquisição da escrita: o trabalho do sujeito com o texto.** Campinas: Mercado de letras, 1997

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINKSABINSON, M. L.; GERALDI, J. W. Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual. **Trabalhos de linguística aplicada**, v. 25, p. 5-23, jan./jun.1995.

ARAÚJO, C. M; BEZERRA, B. G. Letramentos Acadêmicos: Leitura e Escrita de Gêneros Acadêmicos No Primeiro Ano do Curso de Letras. In: **Diálogos – Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade**, n. 9, mai/jun 2013.

ASSIS, J. A. A construção do sujeito professor na correção de textos pelo professor em formação: pistas de processo de construção identitária. **Vertentes**, UFSJ, v. 31, p. 9-15, 2008.

ASSIS, J. A. Representações sobre os textos acadêmico-científicos: pistas para a didática da escrita na universidade. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 43, p. 801-815, 2014.

ASSIS, J. A. Discursos de orientadores brasileiros e franceses no e sobre o feedback aos textos de seus mestrandos e doutorandos: um olhar sobre critérios e expedientes em torno da apropriação da palavra de outrem na escrita acadêmica. **Linguagem & Ensino**, (UCPel), v. 22, p. 533, 2019.

ASSIS, J. A.; BAILLY, S.; CORRÊA, M. L. G. Ainda em torno da escrita no ensino superior: demandas para o ensino e a pesquisa. **Scripta**, v. 21, n. 43, p. 9-22, 22 dez. 2017.

AGUSTINI, C. L. H.; RODRIGUES, E. A. O processo de (re)escrita de textos no espaço político-simbólico escolar: rasura, subjetividade, (neo)liberalismo. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 32, n. 3, p. 105 – 134, dez 2016. Acesso em: 10 jan. 2024.

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer.** Campinas - SP: Unicamp, 1998.

AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**, 2004. Porto Alegre: EDIPUCRS

AUTHIER-REVUZ, J. HETEROGENEIDADE(S) ENUNCIATIVA(S). **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 19, p. 25-42, 2012.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso.** Bezerra, P. Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2 ed., 2019, 164p.

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BARROS, W. C.; PEREIRA, R. C. M. **Direito e linguística**: diálogos interdisciplinares na análise de tcc da área jurídica. *Leia Escola*, v. 15, p. 45-57, 2015.
- BAZERMAN, C. **The informed writer**: using sources in the disciplines. Boston, Toronto: Hought Mifflin Company, 1995. 379-389.
- BAZERMAN, C. **Shaping written knowledge**: the genre and activity of the experimental article in science. Madison, WI: University of Wisconsin Press, 1998.
- BAZERMAN, C. **Gêneros Textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005 [2004].
- BAZERMAN, C. *et al.* **Reference guide to writing across the curriculum**. West Lafayette: Parlor Press, 2005.
- BEZERRA, B. G. Leitura e produção de gêneros acadêmicos em cursos de especialização. In: **Jornada Nacional de Estudos Linguísticos do Gelne**, 23, 2010.
- BEZERRA, B. G. Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação. In: **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 15, n. 1, p. 61-76, jan./abr. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL, **Código Penal Brasileiro**. Decreto-lei nº 2.848. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1940.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discurso**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009 [1999].
- CAMARGO, M. J. P.; BRITTO, L. P. L. Vertentes do Ensino de Português em cursos superiores. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 345-353, jul. 2011.
- CAPRISTANO, C. C. **Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita**. Tese. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem; 2007
- CAPRISTANO, C. C. Práticas e eventos de letramento em pesquisas sobre escrita infantil. **Signótica**, Goiânia, v. 33, 2021.
- CASTRO, G. A. Q. **Avaliação de originalidade de textos acadêmicos por meio de detectores de "plágio"**: uma análise à luz de parâmetros linguístico-discursivos. 2020. 136 p. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) — Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
- CHACON, L. Características linguístico-discursivas da escrita: um olhar para a escrita infantil. In: **E por falar em linguagem da criança...**, 2023.

CHAUÍ, M. de S. **Introdução a História da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles**. São Paulo: Editora Brasiliense S/A, 1994.

CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CORRÊA, M. L. G. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. **Revista da ABRALIN**, v. eletrônico, n. especial, 2. parte, p. 333-356, 2011.

CORRÊA, M. L. G. Bases teóricas para o ensino da escrita. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 13, n. 3, p. 481-513, 2013.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte, 2011.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. 340 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FERREIRA-SANTOS, T. J. . O gênero textual exame de qualificação oral na construção do pensamento científico. In: Marília Mendes Ferreira; Eliane Gouvêa Lousada. (Org.). **Pesquisas sobre letramento acadêmico em contexto universitário: pesquisas do Laboratório de Letramento (LLAC) da USP**. 1ed. Araraquara: Letraria, 2021, v. 1, p. 138-155.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras – ALB, 1996.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

HEATH, S. B. **Ways with words**. Cambridge: CUP, 1983.

HEATH, S. B.; STREET, B. V. **On Ethnography**. New York and London: Teachers College Press, 2008.

HYLAND, K. **Disciplinary discourse: social interactions in academic writing**. Singapura: Pearson Education Limited, 2000.

JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (ed.) **Student writing in the university: cultural and epistemological issues**. John Benjamins, 1999.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os Significados do Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995; p. 15-61.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

KOMESU, F.; GAMBARATO, R. R. Letramentos acadêmicos no ensino superior: aspectos verbo-visuais no processo de textualização em contexto semipresencial. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 16, p. 15-38, 2013.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in higher education**, v. 23, n. 2, p. 157-172, jun. 1998.

LÉVI-STRAUSS, C. **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991.

LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics**, v. 4, n. 1, p. 5-32, 2007.

LISPECTOR, C. **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LISPECTOR, C. Os desastres de Sofia. In: **A legião estrangeira**. São Paulo: Siciliano, 1992.

MACHADO, T. H. S. **Rasuras digitais da escrita acadêmico-científica**: a constituição da escrita do gênero resenha. 2021. 188 p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Paraná.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Etnografia como prática e experiência. In: **Horizontes Antropológico**, n. 32. 2009.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, 2010.

MARUCCI, F. dos S. "Brasileiro não lê". Os sentidos da falta de leitura: uma abordagem discursiva. **Fragmentum (UFSM)**, v. 29, p. 46-51, 2011.

MELLO, A. C. de S. **Letramentos acadêmicos e o processo de autoria em artigos científicos produzidos por pós-graduandos em ciências humanas**. 2020. 133 p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) — Universidade Estadual Paulista.

METZ, M. **Escrita Acadêmica e Heterogeneidade**: Presumidos Sociais no par pergunta-resposta em situação de avaliação. 2020. 149 p. Tese (Doutorado em Letras) — Universidade Estadual do Paraná.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. 407 p.

MOITA LOPES, L. P. **Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada**: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, v. 10, n. 2, 1994, p. 329-338.

MORIN, E. A entrevista nas ciências sociais no rádio e televisão. In: MOLES, Abraham e outros. **Linguagem da cultura de massas**: televisão e canção. Petrópolis:

Editora Vozes, 1973. p. 115-135.

OLIVEIRA, E. F. Letramentos Acadêmicos: Abordagens sobre s Escrita no Ensino Superior e a prática do gênero resenha crítica. **Revista Trama**, p. 119-142, 2017.

ORLANDI, E. P. Michel Pêcheux e a Análise do Discurso. **Estudos da Língua(gem)**. Vitória da Conquista: n. 1, p. 9-13, jun. 2005.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas, SP: UNICAMP, 2007.

ORLANDI, E. P. Forma sujeito histórica e sujeito de direito. **Rua**, v. 28, n. 2, p. 377–389, 25 ago. 2022.

PAVEAU, M. A. O redemoinho de palavras: análise do discurso, inconsciente, real, alteridade. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 22, jan.-jun. 2008. Disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/matraga/matraga22/arqs/matraga22a01.pdf>.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. 4 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

PEREIRA, R. C. M. Letramento jurídico: uma análise sociossubjetiva do gênero sentença. **Cadernos do IL** (UFRGS), v. 2, p. 159-175, 2014.

PEREIRA, R. C. M. **Cultura disciplinar e epistemes**: representações na escrita acadêmica. João Pessoa: ideia, 2019. v. 1. 282 p.

RICOEUR, P. Interpretação e ideologias. Organização, tradução e apresentação de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1977,

ROBIN, R. **A Memória Saturada**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016. Tradução: Cristiane Dias e Greciely Costa.

ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e Letramento**: perspectivas linguísticas. São Paulo: Mercado de Letras, 1998

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Trad. de A. Chelini; J. P. Paes e I. Blikstein. 27ª Ed. São Paulo: Cultrix, 2006. Cours de linguistique general. Charles Bally e Albert Sechehaye (orgs.), com a colaboração de Albert Riedlinger, [1916].

SILVA, C. M. de O. **Processo de textualização em práticas letradas digitais em contexto de EaD semipresencial**: estudo do par dialógico proposta-resposta. 2021. 166 p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) — Universidade Estadual Paulista.

SILVA, R. D. ‘Uma resenha seria o menos relevante para o ramo da engenharia? : uma análise da importância dos gêneros textuais nas vozes dos engenheiros químicos em formação’. In: PEREIRA, R. C. M.; LEITÃO, P. D. V. (org.). **Ateliê de Letras**: projetos no tear. João Pessoa-PB: Ideia, 2017, p. 238-244.

SILVA, R. D.; SILVA, R. C. M. P. Os artigos científicos na área das engenharias e seus parâmetros sociossubjetivos de constituição. In: MEDEIROS, I. A. de; BRAGA, C. de F.; BARBOSA, R. O. (org.). **Trabalhos premiados nos encontros de iniciação científica da UFPB**. esped. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: As muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 05-17, abr. 2004.

SOUSA, A. A. de; PEREIRA, R. C. M. Os artigos científicos nas ciências da saúde e seus parâmetros sociossubjetivos de constituição. In: MEDEIROS, I. A. de; BRAGA, C. de F.; BARBOSA, R. O. (orgs). **Trabalhos premiados nos encontros de iniciação científica da UFPB**. (Série Iniciados; edição especial). João Pessoa: Editora da UFPB, 2018.

SOUSA, A. A de; PEREIRA, R. C. M. Posicionamento enunciativo e autoria em textos-discursos da Enfermagem: uma análise sobre escrita acadêmica. In: HORA, D; *et al.* **Estudos Linguísticos (teorias e aplicações)**: contribuições da Associação de Linguística e Filologia da América Latina- ALFAL. São Paulo: Terracota, 2019.

STARR-GLASS, David. Scholarship of Teaching and Learning: promoting publications or encour-aging engagement. In: WANG, Victor C. X. **Handbook of Research on Scholarly Publishing and Research Methods**. 2015.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. **Social literacies**: Critical approaches to literacy development, ethnography and education. London: Longman; 1995. 192 p.

STREET, B. V. “Hidden” features of academic paper writing. **Working Papers in Educational Linguistics**, v. 24, n. 1, p. 01-17, 2009

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos de letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org) **Discurso e práticas de letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. São paulo: Parábola Editorial, 2014.

SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 01, p. 341-377, 2008.

SWALES, John M. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, John M. Repensando gêneros: nova abordagem ao conceito de comunidade discursiva. In: BIASE-RODRIGUES, B.; BEZERRA, B. G.; CAVALCANTE, M. M. (Orgs). **Gêneros e seqüências textuais**. Recife: Edupe, 2009.

TFOUNI, L. V. **Adultos não-alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas/SP: Pontes. 1988.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TFOUNI, L. V. Letramento e autoria – uma proposta para contornar a dicotomia oral e escrita. In: **Revista da ANPOLL**: publicada pela associação de pós-graduação e pesquisa em letras e lingüística, Campinas, n. 18, 2005. p. 127-141.

TFOUNI, L. V. **Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada**. São Paulo: Cortez, 2006.

TFOUNI, L. V. Letramento e autoria: dispersão e deriva dos sentidos. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 1, p. 01-20, 2021.

VIEIRA, R.; CHACON, L, A doença de Parkinson. In: **Movimentos da hesitação: deslizamentos do dizer em sujeitos com doença de Parkinson** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, pp. 17-41.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, Notas e Glossário Sheila Grillo; Ekaterina V. Américo. Ensaio introdutório Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2 ed., 2018.

ANEXOS

APÊNDICE 1

ENTREVISTA 1 TRANSCRITA

[Pesquisador] Professor então eh deixa eu me apresentar um pouquinho melhor né? ((risos)) Eu sou o professor Pedro Brito eu dou aula aqui no no colegiado de Letras + também dou aula no colegiado de contábeis + dei aula ano passado né? eh:: ah:: esse ano a Professora [nome] que assumiu as aulas né? de:: de linguagem. E eu estou no doutoRAdo + né? e:: a minha pesquisa de doutorado como já adiantei um pouco + né? é sobre:: ah:: o::: o discurso dos professores de outras áreas né? de outras formações sobre a escrita acadêmica que a gente tem muita pesquisa + desenvolvida + sobre a escrita acadêmica mas GERALMENTE DENTRO do curso de Letras + né? e quando não é eh e quando não é no curso de Letras a:: a questão recai muito sobre o TEXTO dos estudantes né? e aí:: o meu interesse de pesquisa esse mas e os professores? né? eh:: porque:: imagino que/a:: na TRAJETÓRIA toda né? de:: de todos os professores CLARO cada professor tem uma relação + específica muito pessoal com:: as questões de LINGUAGEM de escrita de maneira específica e também com atuação em sala né? porque:: eh:: deve:: diversos textos devem ser demandados no cotidiano em né? então é mais um bate-papo mesmo. Eu aqui tenho ah:: uh:: o que eu trouxe como um ROTEIRO né? pra pra seguir mas:: a senhora pode ficar BEM LIVRE pra falar:: eh:: trazer experiências enfim o que for + o que for interessante tá?

[Professor] uhum

[Pesquisador] Então eu começo:: só:: eh:: querendo saber sobre + a sua formação a sua trajetória...

[Professor] tá

[Pesquisador] acadêmica né?

[Professor] eh:: eu::: cursei a graduação em ciências contábeis aqui na UNESPAR mesmo.

[Pesquisador] uhum

[Professor] me formei em dois mil e nove + e:: na sequência eu fiz uma pós-graduação em auditoria e controladoria + e em dois mil e quator::ze eu finalizei:: eh:: aliás em dois mil e dezesseis eu finalizei a minha:: o meu mestrado + fiz em desenvolvimento regional e agronegócio na unioeste de Toledo

[Pesquisador] uhum

[Professor] que é voltado pra:: área eh:: de economia né? economia agrônômica.

[Pesquisador] sim + eh:: a:: a senhora atua no ensino superior há quanto tempo?

[Professor] desde 2011 + eu finalizei a graduação e no ano seguinte eh depois de um ano/um ano e meio já já vim pra UNESPAR na época ainda nós tínhamos a possibilidade né de abrir editais pra:: nível de especialização e::: eu tive uma grande sorte ((risos)) que na época:: eh:: não TINHA na área de contábeis a do/ os docentes eram:: assim:: raríssimos né? ((risos))

[Pesquisador] aham

[Professor] e o meu:: orientador da::: do TCC foi meu orientador de iniciação científica também ele sabia do meu interesse de:: de ingressar na área da docência + e::: teve um ano que abriu teste seletivo e não:: não apareceu o professor não tinha concorrência NENHUMA e daí eles tiveram que diminuir pra:: professores com nível de GRADUAÇÃO e eu tava fazendo a minha pós e eu vim ((risos)) e fiquei como:: colaboradora até dois mil e quatorze

[Pesquisador] aham

[Professor] aí eu passei no concurso e:: daí to aqui até hoje já vai fazer onze anos ((risos)).

[Pesquisador] bacana + Professor eh:: a tua área de formação então é é a:: ciências contábeis é isso?

[Professor] ciências contábeis

[Pesquisador] e ah:: a tua relação com a questão da escrita como era na na tua formação assim mesmo né? eh:: se quiser puder mencionar também como:: como era já no ensino BÁSICO e depois como isso foi para a UNIVERSIDADE e depois pro:: pra pós pro MESTRADO assim a tua relação pessoal com isso.

[Professor] eu particularmente sempre gostei MUITO de escrever

[Pesquisador] uhum

[Professor] no ensino básico eu:: eu escrevia muito poesi::a eh:: textos assim + eh:: até comecei uma época eu e uma amiga que eu tinha de escola né? ela também gostava muito de ler e escrever a gente passava férias nas bibliotecas né? do do município a gente morava lá em Presidente Prudente lá tinha uma biblioteca MUITO grande + a gente passava as férias dentro da biblioteca então a gente gostava muito de ler + e a gente até::: se aventurou em escrever histó::rias né mas era aquela coisa de adolescente né?

[Pesquisador] legal.

[Professor] e:: mas depois na graduação + eh::: daí eu conheci a escrita + científica mesmo

[Pesquisador] uhum

[Professor] né? e na iniciação científica isso ficou mais:: eh:: + onde mais claro né?

[Pesquisador] uhum

[Professor] e::: então eu sempre gostei de escrever né? e daí com os artigos + eh:: a gente vai aperfeiçoando né? não digo que hoje depois de ((risos)) quase onze anos isso tá:: isso tá muito claro para mim não eu eu ainda to aprendendo MUITO né? ainda n/NÃO fiz o doutorado to me preparando agora para o doutorado + e:: eu sei que no doutorado isso é bem mais intenso né? mas eu sempre gostei muito né? então pra mim eh:: nunca foi difícil escrever:: nunca foi difícil né? eh:: se aprofundar nas leituras mas eu/o que eu percebo é que + a quantidade de leitura ((toque de notificação no celular)) me ajuda muito na na escrita né? eh:: isso para mim é muito claro.

[Pesquisador] e:: ah:: na tua:: na tua graduação tinha aula de/específica pra:: pra LINGUAGEM eh pra questões de ESCRITA:: ou isso era/eh de que maneira era tocado:: se tinha alguma formação pra isso.

[Professor] eu tive uma disciplina na primeira série que era de língua:: portuguesa? não lembro bem certo o nome na época + eh:: e a gente trabalhou com textos de:: as diferen/os diferentes tipos de texto né? eh:: mas assim foi na primeira série e depois nas séries seguintes né? não não tivemos mais + nenhuma disciplina voltada pra isso apesar de que a leitura durante toda a graduação ela foi bem intensa né?

[Pesquisador] uhum +++ tudo bem deixa eu ah:: no teu agora falando do teu cotidiano como professor que disciplinas a senhora+ ministra?

[Professor] esse ano eu to só com a disciplina ((toque de notificação no celular)) de relatórios contábeis

[Pesquisador] uhum

[Professor] que eu to com uma função administrativa né? e daí eu to com a carga horária docente di/reduzida mas eu já dis/já:: ministrei outras + auditoria e controladoria eh:: já trabalhei introdução à contabilidade teoria da contabilidade né?

[Pesquisador] uhum

[Professor] mas esse ano só relatórios contábeis.

[Pesquisador] e:: no cotidiano dessas disciplinas não precisa ser só da:: dessa específica deste ano mas no tenho cotidiano a senhora costuma pedir trabalhos escritos:: para os estudantes? ou:: eh:: porque a área de contábeis envolve obviamente né que tem a imagem que eu faço né? ((risos)) de contábeis mas eu sei que são solicitados eh:: diversos trabalhos escritos também né?

[Professor] sim

[Pesquisador] então como é na especificidade da disciplina das disciplinas que a senhora atua?

[Professor] eh na disciplina de relatórios contábeis nós trabalhamos uma parte mais técnica que é de:: ah:: elaboração de demonstrações contábeis né?

[Pesquisador] uhum

[Professor] então eh:: os textos em trabalhos em avaliação é menos exigido + mas ainda assim sempre:: sempre tem eh:: alguma coisa que:: eu s/peço né? pra eles incluir:: às vezes não são longos textos mas s-s-sempre tem né? a:: a necessidade ali da escrita.

[Pesquisador] uhum

[Professor] em outras disciplinas isso foi mais intenso né? por exemplo ano passado eu estava com a disciplina de METEPE + então em METEPE daí sim né? aí eu cobre bastante a questão da escrita científica inclusi::ve + o uso da:: da norma culta né? de:: da língua portuguesa e tudo mais

[Pesquisador] sim + e::: no/a::: se a senhora pudesse caracterizar né? dizer assim como:: em geral é a es/a escrita do estudante da:: ah:: de ciências contábeis né?

[Professor] eh eu ao longo desses anos tenho classificado como precária ((risos)) como precária porque:: eh:: eu sempre comparei com a MINHA escrita quando EU saí da do ensino médio né? e ah:: não vou dizer que eu era ótima né? não é isso eh:: tinha/TEM muitas deficiências na minha escrita MAS + eh:: eu percebo que o ALUNO de uma forma geral ele/ele não gosta nem de ler nem de escrever + e quando ele PRECISA fazer isso daí sai né? DAQUELE jeito ((risos)) + então:: eh:: eu percebo muito + eh:: ERROS assim de:: da própria gramática e:: daí:: a as questões de coesão né? de:: de:: organização das IDEAS + eh eles não têm né? uma grande maioria não CONSEGUE assim + fazer aquele MAPA mental de de ORDEM LÓGICA de apresentação da:: das ideias né? e daí sai aquele texto que começa falando uma coisa e fffala outra depois volta de novo a repetir coisas que:: rep/tinha falado anteriormente né? e fica aquele texto todo ENTRONCADO e COSTURADO né? eh:: mas eu percebo bastante que é:: uma boa parte:: eh:: também a necessidade de:: aumentar a carga de LEITURA deles né? e::: por isso que eu falei né? que eu compara::va comigo quando eu saí da:: do ensino médio + porque eu LIA MUITO então para mim era muito fácil escrever e eu acho que o nossos alunos eles não têm essa característica né? de LEITURA + e quando eles vêm para CIÊNCIAS CONTÁBEIS eles tão FUGINDO acho que um pouco do ((risos) pesq. e profa.) do PORTUGUÊS da LEITURA né? eles vêm para uma área que eles ACHAM que é mais EXATAS e não é né? a ciências contábeis não é + daí::: acaba:: ficando nesse meio ter:::mo aí mas com uma deficiência BEM GRANDE.

[Pesquisador] e::: às vezes ah:: acontece de de ter por exemplo que fazer + CORREÇÕES pros estudantes assim pra eles:: em PROVAS não sei TRABALHOS + pra eles eh:: em questões mesmo de:: de uso da escrita né?

[Professor] sim + já teve ve::zes que eu não consegui resol/eh corrigir porque eu não entendi ((risos)) o que eles estavam querendo dizer já tive VÁRIOS casos assim né? não consigo entender o que que ele tá me dizendo + eu perguntei uma coisa ele não responde nem o que eu perguntei nem outra coisa né ele respondeu NADA ((risos)) + mas ele escreveu duas três quatro linhas né? e então:: que que eu corrijo? ((risos)) então tem a::/desde a correção da da ORTOGRAFIA né? do das PALAVRAS ACENTUAÇÃO VÍRGULA né? quando a gente vai para os T.C.Cs pros textos de iniciação científica eu sempre pego assim desde as vírgulas até eh:: a ORTOGRAFIA e:: depois né? a questão:: aí vai aprofundando:: aí depende muito do aluno né? tem aluno que já vem com a:: já vem com essa correção eh:: gramatical:: fei::ta né? o uso de VÍRGULA já tá RAZOAVELMENTE BEM + aí você consegue cobrar um pouco mais a ORDEM DAS IDEAS né? você vai se aprofundando na correção agora tem aluno que você tem que começar LÁ de trás e às vezes você não CONSEGUE chegar numa correção mais PROFUNDA porque:: ele não avança né? SÓ com aquilo ali ele não vai avançar.

[Pesquisador] e como que eles reagem geralmente assim? os estudantes + frente a uma questão de:: de correção né? assim eles têm:: eh:: FACILIDADE ou:: ah:: e como geralmente é esse:: esse retorno que eles dão mesmo?

[Professor] tem alguns que:: que não:: não vai sabe? tem uns você corrige UMA VEZ corrige DUAS corrige TRÊS e parece que ele BAGUNÇA + mas não corrige

[Pesquisador] eh e tem T.C.C. em:: em:: contábeis?

[Professor] tem + o nosso T.C.C. é um artigo científico

[Pesquisador] ah é um artigo

[Professor] isso

[Pesquisador] e eh:: o professor ajuda nesse processo? Professor orientador.

[Professor] tem um orientador + e:: quando nós temos uma carga de orientação menor aí o aluno faz individual esse ano tá uma carga bem grande de alunos né? daí nós vamos fazer em dupla + mas a avaliação é individual.

++++++

[Pesquisador] acho que eu já toquei nisso:: ++ uma pergunta há diferenças eh:: a senhora nota diferença entre os/o modo como hoje os estudantes atualmente lidam com as questões de escrita? pra época que a senhora estudava na graduação em geral? consegue perceber alguma diferença?

[Professor] hm:: +++ eu não me lembro muito bem dos:: dos colegas de turma né? + eh:: mas me parece que eles:: + eh:: iam um pouco mais a fundo nos TEXTOS né? se interessavam mais pela leitura + o que eu consigo distinguir BEM é dos meus primeiros anos de docência para agora né? já já tem dez anos né? então:: eh:: isso eu percebo que o/a QUALIDADE dos T.C.C s em questão de texto né? em questão de conteúdo hoje está bem bem mais avançado mas:: porque os professores também estão um pouco mais preparados né? + mas o::/em questão de TEXTO eh:: a os alunos mais antigos ELES tinham uma facilidade e um POUCO MAIOR isso isso eu concordo e percebo ((sobr. risos)) ao longo dos anos.

[Pesquisador] ah:: ++++ tem alguma coisa algum fato que a senhora gostaria de trazer a respeito especificamente das questões de ESCRITA ou:: também sobre:: ah:: + como:: de repente os professores né::? vocês em contábeis se:: se conversam sobre isso enfim

[Professor] eh:: nós ao longo dos anos temos:: al/algumas vezes discutido sobre essas questões + eh:: no sentido de:: tentar:: eh:: melhorar né? a qualidade do ensino nessa questão de:: de:: qualidade do texto dos alunos né? eh:: temos trabalhado uma quantidade de:: material + escrito né? mesmo nas disciplinas mais técnicas eh:: isso nós eh fizemos + foi um convencionado né? aqui no curso que nas disciplinas técnicas nós precisamos no mínimo exigir dos alunos que eles LEIAM AS NORMAS né? AS LEIS as normas brasileiras de CONTABILIDADE e a legislação que envolve + todo esse conteúdo TÉCNICO eh:: + os pronunciamentos CONTÁBEIS que vem com toda a normativa né? e esses textos eu acho que eles tem um:: uma:: uma + uma m/como que eu posso dizer? tem uma norma culta né? que envolve que ajuda também né? eh a desenvolver uma boa escrita depois + eh e a gente percebe que os alunos que FAZEM essa leitura + eles:: desenvolvem uma boa escrita também né? eh:: +++ Em questão de de RELATO né? + eh de situações NÃO tenho nada específico mas assim já tivemos PROBLEMAS né? com com:: estudantes + que:: no T.C.C. principalmente eh é difícil né? você vê que o aluno ele tem capacidade técnica ele tem a capacida/o profissionalismo ali pra + analisar conteúdo mas quando vai pro TEXTO em si daí tem AQUELA deficiência né? GRAVE eh:: então nós já DETECTAMOS situações assim:: + eh:: + já tivemos situações em que:: dava para ver dentro do tra/do trabalho CLARAMENTE né? eh:: eh:: partes que eram PLAGIADAS porque ((risos)) o aluno escreve:: horrivelmente ((risos)) e daí de repente lá no meio do texto tem um parágrafo LINDO né? + aí:: eh já tivemos:: MAIS de três casos em que foi identificado plágio por conta disso né? a escrita do do:: do aluno não era aquela + então fazendo essa assimilação eh identificamos o PLÁGIO daí foi feito a varredura no trabalho daí foi identificado

que realmente + havia o plágio né? + eh:: mas por outro lado temos alunos também que:: tiveram grandes ÊXITOS com seus TRABALHOS + eh:: professor [NOME] por exemplo que eh:: esse ano ele tá trabalhando na disciplina de CONTROLADORIA + e tem outras disciplinas também + eh ele foi meu:: meu ORIENTANDO de:: de T.C.C. eh:: o trabalho dele foi premiado no CONCEPAR:: o pessoal na época é relatou a qualidade do TEXTO né? a qualidade do/das ANÁLISES do CONTEÚDO EM SI mas:: eh TAMBÉM do texto dele ele escreve realmente eh:: muito bem né? e ele foi pra/ele ingressou na área docente ele fez um MESTRADO concluiu acho que o ano PASSADO agora recentemente e tá trabalhando aqui com a gente então nós temos casos de ((risos)) de ÊXITO também que envolve essa questão da qualidade do da escrita da da pessoa também né? mas é isso

[Pesquisador] então tá bom é isso professor

[Professor] é isso? que legal

A questão é eu vou transcrever os dados não é os dados vão pelo comitê de ética eles vão estar disponíveis até 5 anos depois vem depois a gente descarta esses dados é mas a também quando tiver pesquisa eu compartilho não é para para mostrar.

[Pesquisador] é isso e eu me coloco à disposição pra qualquer questão né? eh:: eu vou transcrever os DADOS né? os dados vão:: pelo comitê de ética eles vão ficar disponíveis até cinco anos depois né? depois a gente descarta esses dados

[Professor] sim

[Pesquisador] eh:: mas ah:: também quando tiver a pesquisa eu compartilho

[Professor] bacana

[Pesquisador] né? eh pra:: pra mostrar enfim os RESULTADOS né? mas eu me coloco à disposição também naquilo que for necessário para ajudar ((risos))

[Professor] O.K. se precisar complementar algo tô a disposição também

[Pesquisador] MUITO obrigado

APÊNDICE 2

ENTREVISTA 2 TRANSCRITA

[Pesquisador]: pronto + (risos) então boa tarde:: Professor + eh:: bom + oBRIGAdo primeiramente pela ajuda, por me receber (sobr. Risos)

[Professor]: imagina

[Pesquisador]: e:: eh como eu já falei pra você é mais para ser bate-papo MESmo né? pra gente:: eh:: trocar experiÊNCias sobre + a/essa questão espeCÍfica + da escrita + né? dos aLUNos a partir da tua experiência + né? eh:: fala um pouquinho só sobre você então de qual área você é:: quanto a formaÇÃO:: né? em que você atu::a

[Professor]: tá então atuo atuo como professor universitário desde dois mil e TRÊS + eu sou formada em administração e engenharia de produÇÃO + atualmente eu leciono na (nome da instituição com ênfase entoacional na última sílaba) dentro do curso de engenharia de produÇÃO mas já lecionei também na administração ano passado + e na (nome da instituição) atuo como tutora da área das engenharias::

[Pesquisador]: uhum tá (risos) e:: ++ então faz tempo né? que:: atua no ensino superior + das TUA/eh que tipo de disciPLIna você ministra assim ou já minisTROU:: ou miNIStra atualmente

[Professor]: sim são mais da área de GESTão + eu já trabalhei quando eu trabalhei na (nome da instituição) eu trabalhei com a parte de proJETos metodologia de enSIno::

[Pesquisador]: ah que legal

[Professor]: já trabalhei nessa área voltada para engenhaRIa também::

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: as disciPLInas volTAdas ao projeto de tcc::: que eXIgem (sobr.) da esCRIta, né?

[Pesquisador]: AHAM:::

[Professor]: trabalhei também com disciplinas da qualiDAde aonde a gente tem que fazer os proCESSos + então você tem que desCREVER o processo operacional então PRECIsa lidar com a esCRIta

[Pesquisador]: entenDI esta essa disciplina de:: eh de:::que tem que respon/como que é o nome dessa disciplina

[Professor]: qualiDAde

[Pesquisador]: qualiDAde? eh:: tem que fazer relaTÓrios é isso?

[Professor]: você tem que descrever os processos::

[Pesquisador]: ah::: e como é que é assim isso:: essa coisa do:: de de descrever?

[Professor]: a gente chama de proCESSo operacional os pops

[Pesquisador]: ah tá

[Professor]: então você tem que fazer a desCRIÇÃO pro funcionÁRIO seGUIR aquele processo ele re::pliCAR a operação da forma que você transcreveu

[Pesquisador]: ah:: e o aluno aPRENde a fazer a monTAR esse pop é isso?

[Professor]: é muitas vezes a gente faz trabalhos PRÁticos fazen/montANdo esses pops + aí a gente faz um trabalho mais apliCado pensando numa emPREsa pensando em certos seTOres dentro da emPREsa + na área de segurança do trabalho também muitas vezes a gente tem que fazer essas desCRIÇÕES pro funcionário seGUIR + as recomendações

[Pesquisador]: uhum:::

[Professor]: fazer carTAzes::

[Pesquisador]: aham:::

[Professor]: dentro da emPREsa pra tá fazendo i::sso hoje eu trabalho com a:: disciplina de gestão ambientAL então a gente fala:: MUIto do trabalho do engenHEIRO + DENtro dos ambientes industriais e também a questão do enSI::no né? que você tem que ensiNAR essa conduta de:: de gestão ambiental::

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: então a gente fala muito do enSIno na área de gestão ambiental e pra isso você tem que transCREVER você tem que escrever

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: se fazer entenDER né? (risos)

[Pesquisador]: e voCÊ professor tem que as vezes ensiNAR questões assim assim por exemplo de esCRIta pros aLUNos? Porque não sei eh como que você avalia qual é a:: o:: do jeito que o aluno CHEga na universidade geralmente

[Professor]: muitas vezes PRINcipalmente no trabalho eAD +

[Pesquisador]: aham::

[Professor]: nessa nessa questão que a gente tá vivendo agora de remoto

[Pesquisador]: aham

[Professor]: então o aluno ele tem que transcrever o que ele quer + a informação que ele QUER + e ele tem que saber pergunTAR + e MUItas vezes ele quer saber uma coisa e pergunta outra

[Pesquisador]: (risos)

[Professor]: então:: aqui mesmo na (nome da instituição) eu passo muito por ISso + então nos primeiros anos a gente tem matérias de gestão que são DA MINha área de administração

[Pesquisador]: sim

[Professor]: E aqui a gente lida com/olha eu sou uma TUtora + então eu NÃO sou o professor formaDOR da disciplina + então a gente asSISte a aula e se::gue + conFORme o professor + MESmo que eu seja Professor da mesma disciplina em outra universiDAde

[Pesquisador]: aham

[Professor]: aqui eu sigo o que o professor:: né? então eu sempre falo pra eles PENsa que eu sou teu professor mediador que eu to LÁ responDENdo você + o que que você ia perguntar? ah eu ia perguntar isso (nome do professor) + Olha se você me perguntasse isso eu ia te responder ISso é ISso que você quer saber? NÃO

[Pesquisador]: (risos)

[Professor]: falo então PENsa na resposta que você QUER e:: forMUle de novo a tua pergunta + Porque a gente usa tudo por chat::

[Pesquisador]: ah:: entendi

[Professor]: então você tem que aprender a se comuniCAR + com o professor via CHAT

[Pesquisador]: aham

[Professor]: e na (nome da instituição) a gente tambÉM agora nessa questão reMOta né? muitas VEzes eu to ta/to lecionando o quarto Ano e muitos estão fazendo esTÁgio + tem uns que os pais perderam emPREgo então eles estão:: trabalhando

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: então eu faço minhas aulas asSÍNcronas eu deixo gravadi::nha + e eles vão vendo:: + e eu vejo uma questão assim eu ponho esCRIto o que que é pra fazer no trabalho + eu gravo ÁUdio explicando e eles me perguntam a mesma coisa

[Pesquisador]: (risos) e:: e e em TERmos de:: ah:: asSIM dePOIS do trabalho do trabalho FEItto né? COmo que tá a escrita do estudante? ++ pra você assim na tua experiÊNcia em geral

[Professor]: MUIto erro de concordância verbal:: erros que antigamente a gente falava que era muito SIMples + hoje, eles tão m/ recorrentes nos trabalhos +

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: então assim eu vejo MUIto erro de concordância verbal + erro assim:: n/no na conceituaÇÃO eles escrevem uma frase e vem outra SEM senTido não dá senTido aquela:: aquele parágrafo + e NÃO só alunos de primeiro + de iNÍcio de primeiro Ano + o ano passado eu tive oportuniDAde de orientAR trabalhos de tCC ali na engenhaRIa e eu vi assim:: MUIta dificuldade de escrever

[Pesquisador]: uhm

[Professor]: a pessoa FAZ o esTÁgio SAbe o que FEZ mas NÃO consegue colocar no papel de uma maneira ordeNAda a ideia

[Pesquisador]: uhum mas asSIM você diz que sabe o que fez no sentido de que você tá acomPANHANdo e conversa com eles::

[Professor]: isso:: não e eles SABem assim o que que ele tem que escrever MAS ele acha que já faLOU e não TÁ escrito

[Pesquisador]: entendi (sobr.)

[Professor]: OU deixa subtenDido ou mesmo NÃO escreve

[Pesquisador]: aham (risos) e assim você tá eh nesse processo de orientação né? eh:: desculpa voltando assim um pouco ANtes + né? tem alGUma orientação pra COmo deve ser feita a escri::ta de::le eh do tCC tCC?

[Professor]: Isso

[Pesquisador]: tem + alguma orientação nesse sentido?

[Professor]: sim a gente tem um edital:: que + dá as diretrizes geRAIS de escrita

[Pesquisador]: ah é um edital

[Professor]: um edital + e eu passo tambÉM + um:: alguns SItes que:: aJUdam né na formulação de um tCC:: o que que é uma metodoloGIA o que que é uma justificativa de um traBAlho o que que tem que conter os VERbos que você pode tá uSANDo + então agora, como tá tudo muito mais reMOto eu passo esses links dos:: de alguns sites que eu já selecionei

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: depois eu marco um dia pra gente discutir:: e tirar essas dúvidas

[Pesquisador]: entendi + e:: e aí assim + quando:: ah:: você dá o reTORno pros estudantes né? eh:: eles TÊM muita dificulDAde de lidar com:: com esse reTORno OU eles geralmente voltam com o trabalho bem FEItto enfim

[Professor]: às ve::zes de primeira eles conseguem tem outros que:: demoram mais

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: VOLTam às vezes da MESma forma + agora no tcc mesmo eu tive uma aluna que voltou cinco vezes e daí eu falei pra:: (risos) pro professor que tava cuidando do:: da maTÉria de de estágio e falei Olha não tem mais o que corrigir porque NÃO volta:: de outra forma

[Pesquisador]: era SEMpre da mesma forma que voltava (risos) (sobr.)

[Professor]: sim:: assim a/o erro (sobr.)

[Pesquisador]: (risos) ai:: e assim ah (sobr.) e assim:: quanto aos outros:: professores + né? eh:: porque você deve conviver aQUI né e LÁ na (nome da instituição) também:: com outros professores de coleGIado (sobr.) de CURso enfim voCÊS CHEgam a conversar sobre questões de esCRIta?

[Professor]: sim (sobr.) muitas ve::zes + ah + aQUI por exemplo a gente tenta corriGIR tenta faLAR mas:: muitos até se acham acham RUIM você tá corrigindo

[Pesquisador]: profesSOres (sobr.) você diz?

[Professor]: os aLUnos

[Pesquisador]: ah sim

[Professor]: então a gente conversa entre a GENt os professo::res tutores + a gente fala assim NOssa + eh eu/eu vou eu vou vou ajuDANdo vou tenTANdo falar né porque eles vão ser futuros engeNHEIros então:: é uma parte importante da engenharia saber arguMENTAR saber escrever um bom proJEto + então a gente TENta dar essas dicas mas tem uns que acham RUIM até quando você corrige + na (nome da instituição) da mesma forma né? a gente tava em CINco professores do colegiado orientANdo + a gente tava fazendo essa TROca né? + então tem professores que viram eles desde o primeiro Ano + eu vi eles do terceiro ano em diANte

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: mas você vê que alGUNS eles progrediram em esCRIta + e outros:: NÃO evoluíram na escrita

[Pesquisador]: e evolução em que sentido assim?

[Professor]: Da questão de/escrever BEM o texto a questão da coerência da concordância verbal saber/saber transcrever aquilo que ele vivenciou no estágio

[Pesquisador]: Em todo tipo de texto ou num texto específico você nota?

[Professor]: hum:: ++ eu to falando pela MINHA experiência (sobr.)

[Pesquisador]: sim claro

[Professor]: agora na questão dos tCCs né?

[Pesquisador]: ah tah::

[Professor]: então é transcrever o que eles fizeram no estágio

[Pesquisador]: o tcc é uma transcrição do que eles fizeram no estágio então?

[Professor]: não somente (risos)

[Pesquisador]: ah é o que mais? (risos)

[Professor]: não somente + eles fazem a parte de:: revisão de literatura:: então (sobr.)

[Pesquisador]: aham:: essa revisão de literatura inclui::

[Professor]: busca de artigos:: busca de livros:: então vamos supor que ele vai falar sobre:: eh segurança do trabalho:: na troca do pneu

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: então ele vai buscar artigos + das últimas da última década sobre:: esse assunto ele vai enumerar quais são os artigos mais relevantes + eh:: ele vai falar sobre o que que é essa segurança na troca do pneu + vai usar a:: as referências direta indireta:: um texto né? como a gente tá:: trabalha lá em metep

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: e dePOIS ele vai fazer a parte prática + aí nessa parte prática que vem a questão da transcrição do que ele vivenciou no estágio

[Pesquisador]: ah ta então tem uma parte:: eh só/só teórica::

[Professor]: isso

[Pesquisador]: e uma parte prática então referente aquilo que ele:: essa transcrição né (sobr.)

[Professor]: i::sso

[Pesquisador]: do:: a:: da parte de estágio

[Professor]: uhum

[Pesquisador]: tá + deixa eu ver se eu tenho mais alguma questão aqui + ah::: ++++++ você falou pra mim a respeito da:: das dificuldades que os alunos têm com escrita

[Professor]: uhum

[Pesquisador]: a QUE que você atribui a isso? sabe o que você acha ser:: por que que eles apresentam esse tipo de escrita?

[Professor]: porque no passado não foi cobrado eles + es::sa essa escrita + né? então a gente visualiza o quê? que os alunos eles estão vindo sem fazer uma redação:: sem se aprofundar + nessa questão da escrita então que tipo de texto é esse? muitas vezes eles leem e não conseguem identificar que tipo de texto + eu tenho uma filha que está na sétima série e ela tá passando por essa questão né? um texto jornalístico um texto descritivo:: então, eu vejo que falta mais o quê? eles fazerem + NÃO é só ler + eles executarem mesmo é o tal da mão na massa

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: então eu acho que tá faltando mais nessas séries/nesse seriado sé::timo oitavo nono ano mão na massa fazer fazer os textos

[Pesquisador]: e dentro do próprio dos próprios cursos + ai tá dando fone (inaud.) (risos) pera aí + deixa eu ver ah não tá indo + eh:: dentro dos próprios cursos + eh:: existe espaço pra:: pra esse fazer né? pra essa prática?

[Professor]: existe eu acho que dá para fazer muitas parcerias + o que que podia ser feito? algumas disciplinas que lidam com projetos fazer uma parceria com o pessoal de Letras pra passar por um crivo + é bom pros dois alu/pros alunos dos dois cursos né?

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: faZER um crivo sobre isso + faZER umas monitori::as + né? NÃO é porque eu sou da engenharia que eu não tenho que aprender a esCRIta + mas eu tenho que ter uma aSSEsoRIa então eu podeRIa TER o quê? uma:: + uma:: a/como É que a gente fala? + uma escola de:: de esCRIta né? com:: como podia ser até esTÁgio mesmo dos alu::nos + pegando os alunos dos OUtros cursos + pra DAR esse cri::vo + pra implemenTAR i::sso dentro da universidade

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: eu acho que isso é MUItO:: eh:: + produTIvo pra AMbos os cursos

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: porque muitas vezes o profesSOR ele NÃO TEM tempo pra tá fazendo essa par::te

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: eu como engenheira também não tenho conhecimento (risos) tão aprofunDado pra tá fazendo isso + e SE um aluno de letras pega um aluno de engenhaRIa + e dá uma:: + como é que eu falo? + uma melhoRAda nesse tex::to ele vai começar a entender o PORQUÊ + e esse linguajar de aLUno pra aLUno também é mais fácil a gente vê quando/eles falam eh dentro do mesmo nível né? então eles conSEguem se entender melhor as ve::zes + que um profesSOR tá falando na linguagem mais técnica

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: então eu acho que eles conSEguem + assimilar mais isso

[Pesquisador]: tá + e:: assim + da tua:: da/vamos falar agora em vez de SÓ do:: do tCC e da:: e do projeto em si

[Professor]: uhum + dos traBALhos normais

[Pesquisador]: do trabalho DO cotidiano assim + né? eh:: você costuma pedir trabalho escri::to?

[Professor]: sim + uma:: dificulDAde que eu vejo (risos) para e::les eh se você não pede artigo eles não sabem mais fazer um suMÁRIO de um trabalho + o que que é imporTANte? + então assim + eu fiquei afastada da (nome da instituição) eu fui/a ÚLtima vez que eu fui colaboradora foi em dois mil e QUATro + e:: eu voltei em dois mil e deZOItO + então eu s:::: cheguei LÁ + e eu passo trabalho assim conceiTUE

[Pesquisador]: uhm

[Professor]: né?:: e por QUÊ? quando eu passo um tema para eles eu quero ver até onde eles podem ir eu não quero aFUNILAR + eu quero VER a criativiDAde até onde eles evoluem sobre o TEma

[Pesquisador]: sim

[Professor]: e do/professor mas o que que eu TENho que pesquisar? + é DENtro desse tema o que você conseguir me colocar aqui + então eu VEjo que eles não conseguem assim o que que é imporTANte e o que que não é pra eu colocar nesse trabalho + então eu via que eles tavam MUItO assim:: eh feCHAdos resTRItos a seguir a pla/ sa/ sa/ arTIgo nem TUDO é artigo na nossa vida

[Pesquisador]: (risos)

[Professor]: né?:: então eu percebi que os alunos tavam TÃO assim:: eh:: submetidos a fazer artigo fazer artigo fazer arTIgo + que eles não sabiam:: selecionar o QUE que era importante pra entrar no suMÁRIO de um:: de um:: traBALho mais BÁsico

[Pesquisador]: entendi::

[Professor]: que VAI ter o conCEItO + AH é o conCEItO é a aplicação + voCÊ como aluna da disciplina você TEM que saber o que que perTENce a essa disciplina também eu não vou colocar LÁ concei::to eh utilizado na inDÚStria utilizado no coMÉRCio + NÃO voCÊ que tem que/ né? busCAR isso

[Pesquisador]: uhum:: e você costuma orienTAR eles de alguma maneira quando:: eh NOta esse tipo de:: ah:: de situação?

[Professor]: sim a gente/eu faço um feedback para e::les e falo asSIM oh na PRÓxima TENtem ir por esse cami::nho

[Pesquisador]: aham dá algum materiAL professor?

[Professor]: aGOra na maioria das VEzes SIM né? porque é imporTANTE porque eles estão de mais difícil aCEsso a buscar então:: eu tava falando sobre a agroecoloGIA eu eu eu coloquei no moodle:: eh eh aposTilas né? pra poder auxiliÁ-los

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: a ter esse entendimento melhor + MAS + no momento não de pandemia::a eu gosto que eles PROcurem

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: porque eu acho que hoje o google acadêmico tem TANta coisa ++ essa seMAna mesmo + aluno falou AH eu não Tô encontrando sobre CUSTo e logística eu falei NOssa + é um assunto TÃO simples + TEM em todo que é livro aTÉ de gestão não só de logística NÃO estou encontra::ndo + eu falei amPLIe sua busca + né? porque eu vejo que o aluno asSIM + ele tá tão acostumado no google que só vai no BÁsico + e LÁ tem TUdo + só que ele também + não sabe filTRAR

[Pesquisador]: aham

[Professor]: só que eu acho que é uma das:: uma das:: eh:: os objeTivos da:: da academia tamBÉM é fazer Ele saber buscar + porque lá FOra ninguém vai tá falando PEgue tal Livro ou tal livro

[Pesquisador]: sim

[Professor]: ele tem que comeÇAR a desenvoIVER esse discernimento QUAL livro é melhor QUAL bibliograFia é boa? ah hoje eu tenho internet mas eu tenho arTigos eu tenho dissertaÇÕES:: eu tenho:: eh faculdades renoMAdas ali que TÊM uma biblioteca aBERta para você tá pesquisando + então o aluno TEM que buscar isso também

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: acho que faz PARte né? o saber esCREVER o saber BUSCAR o assun::to pra você:: tá trabalhando nesse assunto

[Pesquisador]: entendi + eh:: e assim + você tem alguma situaÇÃO que LEMbre que enfim queira relaTAR a respei::to da:: ah da experiÊNcia mesmo pode ser experiência posiTiva como experiência negaTiva + que viveu:: não precisa obviamente citar NOME nenhum:: né? eh:: COM questões de esCRIta mesmo assim alGUM alu::no que deu:: algum traBAlho ou:: algum:: algum:: não sei

[Professor]: eh quando eu trabalhava em (nome da cidade) a gente tinha um probleMa muito do regionalISmo ali eles falam aquele aleMÃO caiPIra (risos)

[Pesquisador]: ah (risos)

[Professor]: então:: é DUro como o aluno ATÉ escrevia bem só que na hora de s/ de atra/ de apresentAR tudo + ele não conseguia passar daquele:: ponto + a:: a dicÇÃO dele não conseGUIU melhorar

[Pesquisador]: aham

[Professor]: então assim:: mas tem MUItos + principalMENTe naQUEla região que escrevem como falam

[Pesquisador]: aham

[Professor]: enTÃO é uma dificuldade A MAIS que a gente tem + eu participei de aLUnos desde o primeiro ano até a formaTura + e assim:: da MESma turma, eu tinha cinco ++ que + escreviam como faLA::vam

[Pesquisador]: mas pos/por eXEMplo assim escrevia como falava como?

[Professor]: ai + nós FUmo nós volTEmo

[Pesquisador]: ah:: entendi + e era feito algum trabalho daí pra::

[Professor]: a gente tenta::va assim eu falava com o professor tinha um professor na época do primeiro ano que tinha a parte de língua/GUÍstica tal::

[Pesquisador]: aham

[Professor]: a gente faLava porque é um problema REgional MESmo então a gente tentava:: e na hora da apresentação a gente falava você tem que pensar numa quesTÃO de profissioNALISmo + como É que você vai se apresentar:: o que que as pessoas vão:: faLAR né? então a gente fa/tentava mostrar esse lado mais profissioNAL porque lá eu trabalhava com administração e engenharia TAMbém

[Pesquisador]: aham

[Professor]: então principalmente na administraÇÃO que você tem que vender o proJEto:: você tem que fazer o MARketing fazer a publiciDAde eh parte finanCEira você tem que arrumar parceri::as você tem que converSAR + tem que fazer uma rede de contatos + então a gente sempre trabalhava essa parte dos alunos asSIM + na nas reuniÕES entre os professores a questão da multidisciplinariDAde né? o que que cada um pode fazer para evoluir ISso porque era um contexto regional::

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: e a gente via assim que/vai do esforço do aLUno também + então desses CINco alunos que eu passei os cinco anos com Eles + DOIS não mudaram

[Pesquisador]: não?

[Professor]: n:: pra aquil/prá então fazia diferença

[Pesquisador]: uhm

[Professor]: agora os outros três eu vi assim que melhoRAram BUScaram ir atrás + fizeram curso de oratória eles não tinham NEM problema na oratória + era a questão da dicção:: dos Erros que:: já:: nasceu/falando assim + e enraizou + então eu vi que TRÊS assim eles muDaram ++ tanto que um hoje é dono da aDEga ele tá:: o outro tá na:: antigamente era saDIA agora eu já não sei mais o que tá lá então você vê que eles eVOLUÍram muDaram + que eles viram essa necessida::de né?

[Pesquisador]: e os outros dois::?

[Professor]: tão do mesmo jeito (risos)

[Pesquisador]: (risos) mas por que não preciSAvam assim?

[Professor]: Eles aCHAVam que aquilo que não IA fazer diferença + pra eles + só que você VÊ na questão das carREIras né?

[Pesquisador]: aham::

[Professor]: que hoje eles já tão:: se formaram em o que dois mil e SEte? então você vê a questão da:: do HOje no merCAdo de traBALho como eles TÃO + né? então aqueles que conseGUIram se desenvOLVER eles estão melhores coloca::dos + do que aqueles que não acharam que aquilo não ia fazer diferença na vida deles + então tá tu/a postura do professor tá:: em mostrar que isso faz diFERENça sim que é imporTANTE buscar + aqui mesmo eu SENto com eles como eu te falei esCREve

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: oh + você tá perguntando ISso é isso que você quer? ++ né? que NEM eu FAlo é uma form/não é uma forma mais TÉcnica né (risos) de fazer:: mas é uma forma deles conseGUIrem perceber essa necessidade de busCAR né? de correr atrás::

[Pesquisador]: uhum tá BOM (risos sobr.) professor MUITO OBRIGADO pela:: acho que já:: explorei basTANTE questões aqui::

[Professor]: aham

[Pesquisador]: e aí assim:: queria saber se você quer um NOme (risos) se eu for usar:: né:: os DADOS um nome:: ficTÍcio

[Professor]: POde SER

[Pesquisador]: mas QUAL?

[Professor]: vixe::

[Pesquisador]: tem algum nome que você:::

[Professor]: NÃO

[Pesquisador]: não? posso escolher qualquer nome?

[Professor]: POde escolher (risos)

[Pesquisador]: enTÃO tá + eu agrade::ço + daí assim só explicando os dados eles vão ficar disponíveis por cinco a::nos pra pesquisa

[Professor]: uhum

[Pesquisador]: eh:: e assim que eu tiver a pesqui/depois disso são descarTAdos

[Professor]: uhum

[Pesquisador]: e assim que eu tiver os resultados da pesquisa eu também te MANdo pra você eh:: oLHAR né? tô fazendo com diVERsos professores + tá bom? MUItO obrigado mais uma vez.

[Professor]: obrigado

APÊNDICE 3

ENTREVISTA 3 TRANSCRITA

[Pesquisador]: pronto + f/a::: então professor MUI::to obrigado por ter aceito (sobr.)

[Professor]: (sobr.) ah::: por NAda + (risos)

[Pesquisador]: eu to MUIto feliz que você aceitou (risos) + eh::: então como eu disse já adiantei um pouQUInho a:: meu/o meu trabalho de doutorado é sobre:: a:: o disCURso + e a PRÁtica mesmo + eh de professores que NÃO SÃO das letras com a questão da esCRIta em outros:: em outros cursos né? + eh::: então tô entrevistando professores de diversos CURsos né? ali/ aqui da da unespar de campo mourão

[Professor]: uhum

[Pesquisador]: engenhaRIa::: acho que você + é a primeira de econoMIA + eh::: mas já foi em ciências contábeis tambÉM agora eu vou ter administraÇÃo + enfim + então eh áreas que não são muito ligadas né? com com a questão do estudo da esCRIta enfim + MAS que eh eu parto do princípio que em TODos esses luGAres né? existem práticas de escrita né?

[Professor]: CLArO

[Pesquisador]: vocês devem pedir traBA:::lhos (sobr. risos)

[Professor]: LÓ:::gico (risos),

[Pesquisador] né? (risos) então eu queria saber como que é + ISSo, né? mas antes da gente entrar (sobr.)

[Professor]: hum

[Pesquisador]: propriamente nisso eu queria saber um pouquinho da tua formaÇÃo + né? como que foi a sua trajetória acaDÊMica o que te fez chegar no ensino superior como professor +

[Professor]: bom a minha trajetória acaDÊMica eh eu fiz economia aqui na uem cinco anos de CURso + aí imediatamente fui para o mestrado na usp história ecoNÔmica e assim e eu fui pro mestrado + por::: eh::: sugesTÃo de orientaDOres de profesSOres assim (sobr.)

[Pesquisador]: ah na época da uem (sobr.)

[Professor]: na uem na época da uem

[Pesquisador]: ah:::

[Professor]: eu não eu não queria NEM ir para mestrado assim tinha OUtras pretensões eles disseram não não tem que fazer iniciação cienTÍfica né? então eles SEMpre encaminham pessoal da pesquisa pra pesquisa + não::: faz um pec se não tenta::: outro tipo de coi:::sa não sei o que::: daí eu fiz a/a prova na usp dai eu pasSEI fiz o mestrado lá + e::: só que assim eu fiz mestrado trabaLHANdo porque eu queria experiÊNCia sabe (sobr.)

[Pesquisador]: uhum (risos)

[Professor]: aí NESse período que eu fiz mestrado eu trabalhava na uniPAR em ciaNORte

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: e no inteGRAdo em campo mourão +

[Pesquisador]: NOSsa

[Professor]: aí eu termiNEI o mestrado e tipo assim ficava metade da semana lá outra metade aqui entre as duas faculdades

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: aí::: eu::: + eu termiNEI o mesTRAdo aí eu quis dar um temPIinho pra mim eu fiquei dois anos SÓ trabalhando + e aí eu prestei a prova pro doutoRAdo entrei no doutoRAdo também de imediato (sobr.)

[Pesquisador]: lá na usp também (sobr.)

[Professor]: e continueEI trabalhando + na usp também

[Pesquisador]: aHAM

[Professor]: história econÔmica

[Pesquisador]: aham

[Professor] aí fiquei trabalhando ao mesmo tempo NÃO peguei BOLsa porque eu queria:: + manter as duas COIsas eu tinha passado no conCURso eu estava em estágio probaTÓrio

[Pesquisador]: uhum (risos)

[Professor]: falei não vou pedir uma de/quase morRI (sobr.)

[Pesquisador] (risos)

[Professor]: mas fiz (risos) MAS fiz aí foram mais:: QUATro anos de doutorado + enFIM:: né? eu já entrei no concurso da (nome da universidade) faZENdo doutorado

[Pesquisador]: mas assim eh:: QUANdo você ingressou em econoMia + eh:: qual/de onde veio o interesse de fazer iniciação cienTífica por eXEMplo

[Professor]: não houve interesse nenhum (sobr. risos)

[Pesquisador]: (risos)

[Professor]: os meus (risos) os meus professores me convidaram

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: falando assim não suas notas são BOas vem fazer ic e não sei QUÊ ajudar a gente na pesqui/(sobr. risos)

[Pesquisador]: (risos)

[Professor]: eu fui + na verdade eu não queria nem fazer economia + meu interesse era em fazer jornalismo

[Pesquisador]: uau

[Professor]: SÓ que:: na Época:: um tempo atrás década de noventa + sabe? (sobr. risos)

[Pesquisador]: (risos)

[Professor]: não é da sua época (risos) + SÓ tinha jornalismo em lonDRIna + e eu tinha dezessete anos e meu pai não queria me deixar morar sozinha lá::

[Pesquisador]: entendi

[Professor]: eu morava em nova esperança na época ele falou POde procurar alGUma COIsa que tem em marinGÁ (sobr. risos)

[Pesquisador]: (risos)

[Professor]: que é do lado + OU em paranavaí + aí eu comecei não TEM o que eu quero aí caTEI os papezinhos do vestibular joguei tudo pra cima aí o que caIU eu FIZ (risos)

[Pesquisador]: e foi economia (sobr.) NOSsa

[Professor]: priMEIro + mentira + ANtes foi ANtes eu tinha passado engenharia QUÍmica + quando eu tinha feito só para testar

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: mas DAÍ eu achei que eu ia fazer perfume batom essas coisas daí não não era aQUIlo

[Pesquisador]: (risos)

[Professor]: aí eu falei NÃO não é isso + aí depois catei uns papezinhos lá e deu economia falei vou fazer ISSo mas a + PREtensão era SAIR:: + tipo e vim pro jornalismo até/atasaNAR aquele ano inTEIro em casa para poDER sair mas não deu certo, não

[Pesquisador]: não deu? (sobr. risos)

[Professor]: aí eu gostEI + pior que eu gostei (sobr.)

[Pesquisador]: aí você gostou de economia e acabou ficando

[Professor]: pior que eu gostei e fui ficando

[Pesquisador]: e:: assim + porque a econoMia + é uma Área que não forma exatamente pra ser profesSOR

[Professor]: não não é (sobr.)

[Pesquisador] né?

[Professor]: de JEItO nenhum

[Pesquisador]: E:: qual foi o teu interesse + pra assumir doCÊNcia depois?

[Professor]: Olha:: (sobr.)

[Pesquisador]: de onde que surGIU?

[Professor]: FOI automático porque eu fazia mestrado em são PAUlo e assim p/ ++ o mesTRAdo foi em história ecoNÔmica só que eu queria as Áreas do mercosul sempre gostei de comércio exterior trabalhava muito com isso no inteGRAdo levava as missões internacionais (sobr.)

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: dos empresários da região pra + pra argenTina paraGUAI eu queria ISso

[Pesquisador]: sim

[Professor]: e eu SEI que a usp abre portas para as empresas + nesse sentido (sobr.)

[Pesquisador] uhum

[Professor]: né? + só que::: um dia tava lá + aí eu encontrei a jaNEte e o ênio VErri + na rodoviária da barra FUNda

[Pesquisador]:uhum

[Professor]: aí eu chamei E::niO aí ele viu (sobr. risos)

[Pesquisador]: (risos)

[Professor]: ele tinha sido a minha BANca de monograFia

[Pesquisador]: uAu

[Professor]: MEMbro + aí:: chamei tal aí ele AH cê tá aqui a gente tá querendo ir para a usp e não sabe COmo ir eu falei TÔ INdo (sobr. risos)

[Pesquisador]: (risos)

[Professor]: tô pegando a circular agora (risos) + aí entraram os dois e tal + aí ele me apresentou a jaNEte + que era coordenadora do curso de relaÇÕES internacionais no inteGRAdo

[Pesquisador]: entendi

[Professor]: e eu fazia na área de mercosUL as coisas assim:: se BEM que no mestrado depois eu mudei um pouco pra paranaense (sobr.)

[Pesquisador]: ah:::

[Professor]: enfim + e Ela me conviDOU + ai cê não quer dar aula LÁ porque a gente tá começando o CURso e queria gente que tivesse no mesTRAdo e não sei o que + eu falei quer saBER eu QUero (risos) mal tinha entrado no mesTRAdo e já fui ficando por isso eu fiquei (sobr.)

[Pesquisador]: isso foi em que época

[Professor]: coMEço dos anos 2000 + eu já/eu to na:: na em campo mourão ++ quer dizer minha carreira doCENte vai fazer já FEZ em fevereiro vinte e UM Anos

[Pesquisador]: uhum

[Pesquisador]: NOSsa (nome)::

[Professor]: aHAM

[Pesquisador]: JÁ vinte um anos no ensino (sobr.) superior

[Professor]: tenho vinte e um anos de docência + eu comecei com vinte e TRÊS anos

[Pesquisador]: uAu nossa faz (sobr.) tempo

[Professor]: aHAM já (sobr.) tô na metade dos quarenta (risos)

[Pesquisador]: (risos) + e assim:: se eu te pergunTAR

[Professor]: ahn::

[Pesquisador]: eh::: dessa tua PRÁTica né? porque imagino que você deve ter transitado por diVERsas disciPLInas

[Professor]: uhum é

[Pesquisador]: e:: dessa tua PRÁTica + vamos falar especificamente sobre a questão da escrita (sobr.)

[Professor]: (sobr.) aham

[Pesquisador]: dos/dos estudantes que você encontra no ensino superior + né? + eh:: você acha que daquela época para hoje tem mudanças se não TEM:: quais são:: as características que você mais/eh:: enxerga na escrita do estudante do ensino superior

[Professor]: tem mudança são vinte e UM Anos é muito TEMpo + e tem mudança para piOR + ta MUIto pior

[Pesquisador]: (risos) em que senTido assim?

[Professor]: ah tipo a pessoa não consegue formar um parágrafo:: eh:: não consegue:: formar uma série:: de DAdos coerentes + sabe não consegue expliCAR o que está escri/o que uma taBELa está dizendo o que que um GRÁfico está dizendo + NÃO é que ele não SAIBA o que o gráfico tá dizendo + ele não consegue passar aquilo pro paPEL

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: a dificulDAde pedro na escrita é i-MENsa

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: é iMENsa a ponto de você ler uma questão de um aluno + e você tentar suPOR o que ele quis dizer com aquilo lá

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: sabe porque:: num/você não consegue:: e assim eh:: eu vejo muito isso pela falta de leiTURa porque + ele tem o TEXto + ele fala assim AI não tem um resumo:: + entendeu?

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: não Era assim antes

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: não era assim na minha época de graduaÇÃO a gente lia os tex::tos não tinha esse negócio de caçar no GOOgle (sobr.)

[Pesquisador]: (sobr.) uhum

[Professor]: porque mal tava começando

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: não tinha resumo não TINHA NAda + você ia na bibliote::ca você xeroCAva os livros ou você comprava aquela livraria do chaim ali era PONto NOSso

[Pesquisador]: aham

[Professor]: era:: capital + era era ferguson da microeconoMia + era (inaud.) fisher da macroeconomia você lia o livro inTEIRO + aGOra NÃO + é UM textinho DESsa finura no xerox + e ainda assim não lê::: ainda acha que é MUIto (sobr.)

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: então assim piorou MUIto a escrita + deMAIS da conta.

[Pesquisador]: e quais os princiPAIS + quando você diz assim que tá pior:: quais são eh os princiPAIS coisas que você enCONtra que deixa o texto dessa maneira?

[Professor]: ai não vou nem diZER que são erros gramaticais + porque isso a gente relevaRIA em alguns aspectos mas é TUdo

[Pesquisador]: uhm

[Professor]: a:: não tem começo meio nem fim:: você não sabe o que a pessoa está falando não é da da perGUNta que você fez:: é outra coisa nada a ver + a pessoa não soube interpretar NAda do que o texto quis diZER + eh:: ela/ ah suPONdo que eu estou fazendo uma avaliação estou falando de economia brasileira + da da da DÉcada de noVENTa

[Pesquisador]: aham

[Professor]: a pessoa começa a faLAR + fazer um reSUMo né? fichaMENto + começa a falar dos anos noVENTa daqui a pouco ela está em seTENTa e cinco daqui a pouco ela vai para dois MIL e três daqui a pouco ela volta para oiTENTa e nove:: então não tem uma seQUÊncia

[Pesquisador]: uhm

[Professor]: como se eu tivesse te contando uma histÓria sabe da minha vida e uma hora eu tô na inFÂncia outra hora eu estou HOje + aí o a/agora eu to na semana passada depois eu tô lá no de com quinze Anos + você não entende nada que eu tô falando/e a escrita é DESse jeito

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: é EXATAMENte assim +

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: monografia é PIOR

[Pesquisador]: você oriENta a monografia?

[Professor]: aham:::

[Pesquisador]: e::: essas essas:: eh você por exemplo quando tem um aluno com mais dificulDAde né? eh:: que tipo de:: você você tem alguma PRÁTica no sentido de oferecer alguma coisa para o aluno melhoRAR:: enfim + não sei

[Professor]: é assim + antigaMENte a gente faZia o trabalho pro aluno

[Pesquisador]: aham

[Professor]: vinha tão:: tão errado tão errado TÃO errado + falava gente vou explicar MIL vezes e você não vai entender + eu reFAZIA o texto sabe refa/reescrevia + depois de uns DEZ anos de profissão falei eu não vou fazer isso gente num:: não não SOU pa::ga pra isso

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: não POSso fazer isso eu só dizia NÃO está bom refaça + aí vinha tudo errado + NÃO está bom refaça + mas fazia mil vezes assim sabe?

[Pesquisador]: aham

[Professor]: até estar RElativamente apresenTÁvel

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: e assim num num me desGASto mais fazendo trabalho para aluno mesmo porque não É pra mim né o orientador não TEM que fazer o trabalho pra ninguém.

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: eu fico compaRANdo com a minha época de graduaÇÃo era assim pedro Olha o trabalho é ESse tá num não procurava texto para alu::no eu não procurava/eh ninguém procurava texto para mim + ninguém procurava base de dados pra mim ninGUÉM escrevia para mim + só dizia tá BOM ou não está BOM melhora aQUI melhora assim só HOje não você tem que procurar os dados você tem que mandar o LINK dos da::dos tem que mandar + material biblioGRÁfico que a pessoa/com TUdo à mão + que na minha época não ti::nha

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: TUdo à mão e as pessoas NÃO SABem procurar + ou não QUERem procurar

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: esperam tudo de mão beijada e esperam que você faça o trabalho para Ele + já recebi traba::lhos e amaRElo

[Pesquisador]: como assim em amare/ (sobr.)

[Professor]: em amaRElo.

[Pesquisador]: caNEta amaREla?

[Professor]: NÃO + escrito em amarelo do:: do:: do da internet mesmo da letra amarela

[Pesquisador]: ah:::

[Professor]: eu surTEI

[Pesquisador]: copiado e colado asSIM?

[Professor]: copiado e colado NÃO escrito me/digitado no WORD só que (sobr.)

[Pesquisador]: amaRElo

[Professor]: em cor amarelo + eu já não enxergo bem + e ainda aquele negócio de amarelo eu fa/aí eu SURtei no departamento eu falei oh você não me aPAREça aqui assim você está ZUANdo com minha cara (risos)

[Pesquisador]: (risos)

[Professor]: eu SURtei eu não aguentei:: coloca PREto um negócio normal como você traz um negócio em amarelo + sabe? e tudo errado errado sem formatação neNHUma:: esCRIta toda erRAda

[Pesquisador]: em economia TEM um/algum:: alguma disciplina de linGUAgem

[Professor]: não (sobr.)

[Pesquisador]: ou não (sobr.) já Teve antes?

([Professor]: não não (sobr.) não não a gente não tem NAda ali eu acho que seria impORtante assim como você tem a BAse da matemática da estaTÍStica

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: que eles entram COMpletamente sem BAse + eles entram também sem base na escrita MAS eu SEI se isso é problema para a universida::de pedro isso é uma coisa que já tinha que vir resolVIDa a pessoa faz redaÇÃO pra entrar

[Pesquisador]: entendi

[Professor]: o problema que EU vejo NISso é ensino fundamental e médio + é um desCAso

[Pesquisador]: uhm

[Professor]: aí joga esse pessoal na faculDAde e ao inVÉS de:: esTAR preparaDo eles esTRAgam a universiDAde que daí tem um MONte de política para colocar esse pessoal ali:: só que esse pessoal NÃO está preparado pra ter chegado aLI

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: e ta difícil + ta BEM complicado + e nós somos obrigados a transformar uma pessoa dessas em CINco anos em quatro anos cinco sei lá em bacharel + não TEM condição

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: difícil

[Pesquisador]: as tuas disciplinas exigem bastante escrita?

[Professor]: eu dou:: técnicas de pesQUIsa

[Pesquisador]: você dá técnicas de pesquisa (risos)

[Professor]: então você imagina (risos) aham imagina

[Pesquisador]: nossa

[Professor]: aí eu dou também

[Pesquisador]: mas geralmente eh a eh o que que:: o que que você é dá em técnicas de pesquisa? ensina a escrever algum algum tipo de texto espeCÍfico

[Professor]: não

[Pesquisador]: ou a faZER mesmo:: (sobr.)

[Professor]: a minha é técnica de pesquisa DOIS

[Pesquisador]: ah tá

[Professor]: eles já passaram pela fase do fichaMENto reSUMo enfim

[Pesquisador]: isso é em técnicas de pesquisa UM?

[Professor]: o meu é pra monTAR projeto

[Pesquisador]: ah tá

[Professor]: a montar um projeto MESmo sabe?

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: quando PEgo um aluno que já passou por iniciação científica + é outro/OUtra coisa sabe? [Pesquisador]: uhum

[Professor]: agora quando eu pego a pessoa CRUa ++ é um regaço

[Pesquisador]: TEM que passar algum material para eles?

[Professor]: delimitar Tudo::

[Pesquisador]: não eu digo assim:: no sentido de:: material PRA esCRIta mesmo + pra

[Professor]: não pra escrita não + PASso os teóricos né karl POOper:: thomas KHUN enfim

[Pesquisador]: os teóricos DA área?

[Professor]: DA área + da metodologia DA área.

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: é isso + daí:: depois é proJEto MESmo + só que a dificuldade tá + assim + teve uma menina que me escreveu essa seMAna dizendo tinha pro/ia procurar psiCÓloga DEla

[Pesquisador]: aham

[Professor]: porque ela NÃO conseguia achar um TEma + que que eu poDIa fazer por ela falei + olha o que eu posso fazer pra voCÊ é o seGUINte você tem que começar a ENcontrar uma área que você se identiFICOU + é a priMEIra coisa que você TEM que fazer

[Pesquisador]: uhUm

[Professor]: por que tipo assim se voCÊ não GOSta de econometria como é que você vai rodar um modelo econométrico no teu traBALho

[Pesquisador]: sim

[Professor]: gostou de economia brasiLEIra vai pra brasileira + gostou:: ou gosta mais da parte hisTÓrica vai para história do crescimento econômico + compara dois auTOres + mas e/e se eu não gostei de nada? +++ falei Olha + se você não gostou de NAda fica mais complicado + MAS já que você já tá no final do CURso então eu sugiro que algum professor você tenha gosTAdo mais + então:: você + conversa com ESse profesSOR que você se identificou MAIS + que daí ele vai te sugerir + talvez entrar na linha Dele alguma coisa que te chame atenção de verdade.

[Pesquisador]: uhum + e:: deixa eu te perguntar + eh::: nesse período agora que a gente tá em pandeMIA né? a gente passou do:: ah:: do do Presencial pro reMOto

[Professor]: é

[Pesquisador]: né? e aí tem uma mudança de instrumento, né

[Professor]: sim

[Pesquisador]: que na na na es/na SAla a gente tem o paPEL muitas vezes né? e o aluno entrega pra gente as coisas em papel + e na:: a gente tem o:: o na interNET eh o:: forms que é isso:: que a gente tem utilizado + goggle google CLASSroom::

[Professor]: uhum

[Pesquisador]: né? eh::: você nota alguma difeRENça a /eh:: da troca de:: eh dessas:: dessa metodologia da sala de aula do dia a DIA + no imPACto na esCRIta de repente

[Professor]: o imPACto na esCRIta é igual + sabe? + recebi agora fiz a primeira avaliação é igual + aí não tem diferença não a diferença é a PREsença + você:: eu dou aula toda s:::/ não toda semana não de QUINze a quinze Dias + presenciAL ali no:: presenciAL no ONline né?

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: e:: na outra semana eu dou atividade daquela semana

[Pesquisador] uhum

[Professor]: e aí assim:: pedro + ao invés de na AUla que vem quaRENTa +

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: lá vem DOze

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: você não pode dar falta porque:: é né? online + a metodologia minha do ano pasSAdo era + deixar aQUEla aula também graVAda e colocar no youTUBE pra QUEM perdeu ir lá assistir mas não assistia

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: então os MESmos que estavam ali eram os que viam o vídeo no youtube + e CHEgam assim pra GENte descaradamente falando que/fala assim aí FIZ a prova mas eu não LI o texto não era pra ler? ++ sabe eu SURtei esse semana falei o oh/se você acha que eu passei o texto pra enfeite? (sobr. risos)

[Pesquisador]: (risos)

[Professor]: aí você começa a ficar (risos) sabe?

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: estouRAda + uma coisa que NEM precisa::va mas NÃO dá + tipo Era pra LER? + PO::xa VIda + tá no e-mail:: tá na plataforma MOODle a MESma coisa + sabe? ++ é complicado é complicadÍSSimo FOra os que carregam os outros nas COSTas ne? às vezes você passa um traBAlho e a pessoa coloca o nome do outro lá e o outro não fez NAda + MUIto isso + presencialMENTe é mais fácil

[Pesquisador]: presencialmente é mais fácil então:: uhum

[Professor]: aGOra em termos DE linguagem + não tem muDANça nenhuma

[Pesquisador]: não?

[Professor]: não + NEM pra melhor NEM pra pior tudo igual

[Pesquisador]: é?

[Professor]: é

[Pesquisador]:uhum tá e:: e aí assim quais são o:: os tipos:: de TEXto geralmente que você PEde para os alunos porque + eh:: pra/prá eles escreVERem né? + porque eu eu eh::: cada CURso né? eu imagino que se organiza de uma maneira difeRENte embora as metodologias possam parecer né? eh::: pareCIDas aí + eh::: uma com as ou/umas das outras nos CURsos + mas eu imagino que a Área pode trazer alguma especificidade

[Professor]: eh:::

[Pesquisador]: que TIpo de texto você pede + é reSUMo resenha:: eh::: fichaMENTo + eh::: e como que você dá geralmente + um::: feedback pros estuDANtes disso?

[Professor]: então + depende da DISCIplina

[Pesquisador]: tá

[Professor]: dou TRÊS disciPLInas

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: uma de economia nternacioNAL e comercio exteriOR

[Pesquisador]: aham

[Professor]: desenvolvimento socioeconÔmico e a técnica de PESquisa

[Pesquisador]: sim

[Professor]: a TÉCNica de pesquisa eu tenho que perguntar sobre o/ no primeiro biMEStre sobre os teÓricos da metodologia científica na econOMIa

[Pesquisador]: uhm

[Professor]: né eu dei o (inaud.) + eu pedi a Diferenciação entre eles e as CRÍticas de um pra com o outro

[Pesquisador]: aham)

[Professor]: sabe eu gosto sempre de pegar fa/ com uma complexiDade na na nesta questão + não FIco pedindo resu::mo oh resuma o que que esse CAra falou NÃO

[Pesquisador]: uhm

[Professor]: sabe eu peço pra comparar::: pra estabelecer pontos de/de converGÊNCia pontos de diverGÊNCias esse tipo de coisa

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: mas NA internacioNAL que é uma coisa que traz MUIto mais para a realidDAde se EU tiver na parte que é um modelo aberto de uma econOMIa enFIM né? aí eu já tenho que dar o texto do LIVro + e fazer perguntas sobre os gráficos pedir deslocamento de CURva + né? a contagem de CÂMBio com::: capital estranGEIRO enfim

[Pesquisador]: e eles discorrem sobre isso (sobr.) na escrita?

[Professor]: discorrem sobre isso na escrita isso + se::: for um assunto mais teórico como foi do primeiro biMEStre + blocos econÔmicos

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: aí::: já é diferente porque é MUIto teórico mesmo

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: você não tem deslocamento em CURva não tem que fazer nada em GRÁfico então eu PEço pra você + tipo + compaRAR as FAses de integração econÔmica o que/qual a diferença entre (inaud.) coMÊcio com o (inaud.) aduaNEIRA com o mercado coMUM:: eXEMplos de:: como funciona a união euroPEia o mercosul ++ e no desenvolvimento socioeconÔmico também trabalho os teÓricos do desenvolvimento + MESma coisa peço comPARação [Pesquisador]: uhum

[Professor]: sabe? + comparação entre os teÓricos que + eh acReDItam mais na teoria do desenvolvimento:: equiLiBRAdo + dos teÓricos que + cooPERam mais né? + que traBALham mais a linha do DESEnvolvimento desequilibrado

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: converGÊNCias pontos diverGENtes é isso

[Pesquisador]: então geralmente é um texto que o aluno diSSERta ele::

[Professor]: tem que diSSERtar

[Pesquisador]: so/ (sobr.)

[Professor]: e COMparar]

[Pesquisador]: uhm enTENDi

[Professor]: não gosto de pedir muito resumo e fichamento NÂO

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: eu acho que isso é coisa de priMEIro ano + como eu tô/eu dou aula para o terCEIro e QUARto + na minha caBEça + tem um amadurecimento (risos)

[Pesquisador]: entendi

[Professor]: maior

[Pesquisador]: uhum + e:: e quando você se depara com::: com textos que + estão aquém + né? da das tuas expectativas como professor né? eh:: qual/de que maneira é dado feedback pra Eles o que você:: eh:: por exemplo disponibiLiza para que eles possam:: melhoRAR de repente alguma::: questão.

[Professor]: eh:: assim + TUdo que eu corrijo + antes de eu lançar no:: na plataforma MOOdle

[Pesquisador]: aham

[Professor]: eu respondo UM por UM por e-mail

[Pesquisador]: uhm por e-mail

[Professor]: aí falo assim você podia ter melhorado em tal PONto você podia ter feito assim em tal/uns conCORDam outros disCORDam

[Pesquisador]: disCORDam?

[Professor]: aHAM::

[Pesquisador]: (risos)

[Professor]: aHAM:: disCORDam ai nu/não acho que eu num não resPONDi a contento mas PRA MIM você respondeu/não respondeu a conTENTto e:: vale o que eu acho se você acha que não é:: então você peça uma revisão (risos)

[Pesquisador]: (risos) eles pedem chegaram a pedir revisão já?

[Professor]: esse ano não

[Pesquisador]: não?

[Professor]: mas assim:: eu respondo UM por UM por e-mail + então ninGUÉM pode dizer que não recebeu feedback

[Pesquisador]: aham

[Professor]: vai me dar um traBALho eNORme

[Pesquisador]: sim::

[Professor]: mas sou PAga pra isso né? (sobr. risos)

[Pesquisador]: (risos)

[Professor]: é um por um por e-mail + QUANdo + era presenciAL eu corrigia as provas e devolvia + [Pesquisador]: uhum

[Professor]: eu acho que eles tinham que devolver tudo e guardar por SEIS meses né? + e um docuMENto

[Pesquisador]: sim

[Professor]: MAS + ANtes disso eu SEMpre passava a prova para eles em sa::la + eles VIam + né? se eu tivesse errado em alguma soma vira e mexe eu errava deixava de somar uma questão + coisa asSIM + aí eles oh professor esqueceu esse PONto aQUI e tal:: né? + quando era favorável a eles NUNca me passavam né? (risos)

[Pesquisador]: (risos)

[Professor]: vivia sobrando uma nota aLI (risos) mas NORmal eu acho + JUSto eu acho JUSto a pessoa ter o feedback daquilo que ela fez

[Pesquisador]: aham

[Professor]: não POde ser só eu porque fica MUIto subjetivo + né? + não você tem que entenDER tem que receBER tem que Olhar + mas como agora é compliCado eu dou feedback por e-mail [Pesquisador]: entendi + tem o/eh::: tem alguma coisa a/algum FAto:: ah:: da da da tua experiÊNcia que você gostaria de de de ah:: apresentAR::: não sei:: de a/de alunos com:: com em relação à esCRIta mesmo + né? que você tenha achado interessante + enFIM fica LIVre para você

[Professor]: ah eh:: eu:: assim + você tem de TUdo né? + eu tive alunos exCEPcionais assim exceLEntes

[Pesquisador]: na esCRIta você diz?

[Professor]: em TUdo

[Pesquisador]: é?

[Professor]: em Tudo + roDRigo:: edicLEia:: o daniEL:: são pessoas que MARcam + porque é uma pessoa que você fala assim Olha + eh:: resPONda isso aQUI + é TÃO perfeito assim:: sabe + é tão é TUdo aquilo que você pediu e TEM alguns que MIsericórdia pelo amor de deus então tem de TUdo + eu TIve um aluno:: que NEM foi agora + faz MUItos anos atrás quando eu ainda faZia mesTRado ++ numa universidade particular dessas AÍ

[Pesquisador]: aham

[Professor]: e ele escreveu assim:: era uma prova de formaÇÃo econômica do braSIL e eu não vou esquecer NUNca e eu guardei essa prova

[Pesquisador]: aham

[Professor]: ele tava explican::do que:: ele escreveu exatamente assim oh os bandeirANTES paulistas adenTRArAm mata aDENTro + eu falei OH ele escreveu adenTRAR né? pra capturar os índios e forÇÁ-los a trabalhar como escravos + NESTe EMpreENDiMENTo encontraram as cidades históricas de minas gerais.

[Pesquisador]: (risos)

[Professor]: eu fiquei imaginando eles (risos) (inaud.) corTANdo as árvores assim aBRINdo com a foice + e aparecendo assim ouro preto (risos)

[Pesquisador]: (risos)

[Professor]: ONDE essa pessoa leu isso? aí tive que conversar falei esCUta + ONDE VOCÊ LEU isso aqui?

[Pesquisador]: (risos)

[Professor] NÃO professor tava no livro falei ME MOStRa pelo amor de DEUS onde você leu isso aqui não tá escrito isso + mas eu entendi isso ++ mesmo com a aula expositi::va

[Pesquisador]: uhum

[Professor]: com o texto na MÃO e a pessoa:::

[Pesquisador]: uhum (risos) ai:: ah mas enTÃO TÁ BOM + era:: acho que era isso MESmo, né? professor eu quero agradecer MUIto MUIto (sobr.) pela tua ajuda + né?

[Professor]: imagina + à disposição

[Pesquisador]: e aí assim eu vou:: como eu já disse antes eu vou tramitar pelo pelo protoCOlo pra assinatura do TERmo + eh:: os dados ficam disponíveis por cinco Anos + você pode ficar exTREmamente à vontade se quiser excluIR os dados a qualquer momento é só entrar em contato coMIgo ++ quando eu tiver o resultado da pesquisa + eu:: ah:: te disponibilizo também + né? você tem algum nome que quer usar fictício? se eu for usa + eh o:: a:: tua fala na::

[Professor]: NÃO você pode uSAR meu nome tambÉM não tem problema não [Pesquisador]: tá (risos) tá bom

[Professor]: (risos) me responsabilizo por TUdo (risos)

[Pesquisador]: CLArO CLArO CLArO

[Professor]: MAS se for fictício voCÊ coLOca

[Pesquisador]: ah não é por protocolo

[Professor]: você pode escoLER

[Pesquisador]: tá BOM então + muito obriGAdo (risos),

[Professor]: por NAda

[Pesquisador]: deixa eu SÓ encerrar aqui