

**ADRIANO DE SOUZA**

**TRAJETÓRIAS DE PROFICIÊNCIA ESCRITA NA UNIVERSIDADE  
PELA PERSPECTIVA DA HISTÓRIA DO TEXTO**

**Porto Alegre  
2022**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DA LINGUAGEM  
LINHA DE PESQUISA: LINGUÍSTICA APLICADA

**TRAJETÓRIAS DE PROFICIÊNCIA ESCRITA  
NA UNIVERSIDADE PELA PERSPECTIVA DA  
HISTÓRIA DO TEXTO**

ADRIANO DE SOUZA

Tese de Doutorado em Linguística Aplicada, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Coimbra Guedes

Porto Alegre  
2022

### CIP - Catalogação na Publicação

Souza, Adriano  
Trajetórias de Proficiência Escrita na Universidade  
pela Perspectiva da História do Texto / Adriano Souza.  
-- 2022.  
183 f.  
Orientador: Paulo Coimbra Guedes.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de  
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Proficiência. 2. Indexicalidade. 3. Letramento.  
4. Qualidades Discursivas. 5. Pedagogia de Escrita. I.  
Coimbra Guedes, Paulo, orient. II. Título.

Adriano de Souza

TRAJETÓRIAS DE PROFICIÊNCIA ESCRITA  
NA UNIVERSIDADE PELA PERSPECTIVA DA  
HISTÓRIA DO TEXTO

Tese de Doutorado em Linguística Aplicada, apresentada  
como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor  
pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre, 29 de julho de 2022.

Resultado: Aprovado.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Orientador: Prof. Dr. Paulo Coimbra Guedes  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

---

Profa. Dra. Margarete Schlatter  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

---

Profa. Dra. Luciene Juliano Simões  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

---

Profa. Dra. Claudia Stumpf Toldo Oudeste  
Universidade de Passo Fundo/RS (UPF)

---

Profa. Dra. Luciane Todeschini Ferreira  
Universidade de Caxias do Sul (UCS)

A todas as vozes que compõem comigo este percurso,  
sem as quais este trabalho não seria o que é;  
em especial aqueles e aquelas a quem batizei como:

Ana Claudia,

Simone,

Alessandra,

Fernanda,

Daniela,

Joana,

João,

Jean,

Renata,

Raquel,

Juçara,

Marília,

Maria,

Luciana,

Raul,

Caroline,

Nayara,

Lélia,

Solange,

Tábata,

Pedro,

Antônio,

Guedes.

DEDICO.

## **AGRADECIMENTOS**

À Universidade Federal do Pampa, pela licença que me foi concedida: ao nomear a instituição, nomeio minha gratidão às pessoas que a constroem diariamente.

Às colegas Taíse Simioni e Clara Dornelles, pelo apoio e confiança e pela generosidade com que me recomendaram ao PPG-Letras da UFRGS.

À Viviane de Vargas Geribone, pela amorosa convivência nesta pesquisa e nas trajetórias por onde vamos aprendendo as coisas mais fundamentais da vida.

Por fim, ao PPG-Letras da UFRGS, ao Paulo Coimbra (para que não haja confusão com o nome), à Juliana Schoffen (sobretudo pela leitura atenta ao projeto de tese) e às professoras que compuseram a banca de defesa deste trabalho, especialmente Marga e Luciene, das quais serei sempre um dedicado aluno.



*porque cortou-se a sintaxe desse rio,  
o fio de água por que ele discorria*

*João Cabral de Melo Neto*



## RESUMO

O presente estudo investiga a construção do texto proficiente do ponto de vista de suas marcas de interlocução, em contexto universitário de ensino e de aprendizagem de produção de texto escrito. Nesse caso, trata-se de um contexto de pedagogia de escrita baseada no desenvolvimento de qualidades discursivas (GUEDES, 2004). Desenvolve-se, então, nesta pesquisa, um estudo qualitativo, de base etnográfica, que contou, ao todo, com vinte e dois participantes, que constituíram, ao longo do primeiro semestre de 2020, a rotina de participação da disciplina de Produção Textual I do Curso de Letras de uma universidade pública da Região Sul do Brasil. O estudo adota como abordagem investigativa de geração de dados a perspectiva da história do texto (LILLIS, 2008), pela qual procura desenvolver uma noção etnográfica de escrita (MARINHO, 2010) e adotar um ponto de vista acerca dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2016) enquanto comportamento social. O trabalho de pesquisa contou, fundamentalmente, com cinco fontes de dados: interações em Ambiente Virtual de Aprendizagem; acervo de referência de textos para leitura e discussão; vinhetas com interações a partir de notas de campo; bilhetes avaliativos e/ou bilhetes de reescrita; escritas e reescritas de apresentações pessoais e de relatos de cotidiano. Por fim, o trabalho de seleção, organização e escolha dentro do universo de dados gerados foi organizado a partir do critério participação e performance em relação à pauta indexical constituída na disciplina. Adotando o postulado investigativo de conceituar, no plano epistemológico, a escrita em contexto universitário (LEA; STREET, 2006), buscou-se compreender a discursividade do texto proficiente, o que possibilitou observar a constituição de duas trajetórias de proficiência escrita, relacionadas a dois percursos de letramento do/a aluno/a (KLEIMAN, 2007; 2010). E como desdobramento da configuração desses percursos, pôde-se construir entendimentos sobre: a) a noção de proficiência escrita a partir das relações de indexicalidade e de ordem de indexicalidade (BLOMMAERT, 2005; 2010), constituídas no contexto da pesquisa; b) a noção de resgate da discursividade (GUEDES, 1994) como postulado da pedagogia de produção textual em questão; c) a noção de qualidades discursivas como virtudes textuais e como propriedades da discursivização. Por fim, a discussão empreendida visa a contribuir com a pedagogia de produção de textos na universidade, tanto em relação ao trabalho com qualidades discursivas como em relação à questão da proficiência escrita.

**Palavras-chave:** proficiência, interlocução, discursividade, indexicalidade, letramento, pedagogia de escrita, qualidades discursivas, história do texto.

## ABSTRACT

This study investigates the construction of a proficient text from its dialogue marks' point of view, in a university teaching and learning context of written text. In this case, it's about a pedagogy writing context based on the development of discursive qualities (GUEDES, 2004). Therefore, in this research, a qualitative and ethnographic study is developed, which had a total of twenty-two participants, who constituted, throughout the first half of 2020 the routine of participation in the discipline of Textual Production I, from the Language course of a public university located in the Brazil's South Region. The study takes as investigative approach the data generation from the perspective of text history (LILLIS, 2008), which seeks to develop an ethnographic sense of writing (MARINHO, 2010) and embrace a point of view about speech genres (BAKHTIN, 2016) as social behavior. The study counted, fundamentally, with five data sources: interactions in a Virtual Learning Environment; referential collection of texts for reading and discussion; vignettes with interactions from the field notes; evaluation tickets and/or rewrite tickets; writings and rewritings of personal presentations and daily reports. Lastly, the work of selection, organization and choice within the generated data's universe was organized based on the standard of participation and performance in relation to the indexical agenda constituted in the discipline. Embracing the investigative postulate of conceptualizing, at the epistemological scheme, writing in a university context (LEA; STREET, 2006), we sought to understand the discursivity of the proficient text, which made it possible to observe the constitution of two trajectories of writing proficiency, related to two student literacy paths (KLEIMAN, 2007; 2010). And as an outspread of these paths' configuration, it was possible to discuss: a) the idea of written proficiency based on the relations of indexicality and order of indexicality (BLOMMAERT, 2005; 2010), constituted in the context of the research; b) the notion of discursivity rescue (GUEDES, 1994) as a postulate from the pedagogy of textual production in question; c) the sense of discursive qualities as textual merits and as properties of discursivization. Finally, the undertaken discussion aims to contribute with the pedagogy of writing at the university, in relation to work with discursive qualities as well as in relation to the issue of written proficiency.

**Keywords:** proficiency, interlocution, discursivity, indexicality, literacy, writing pedagogy, discursive qualities, text history.

## LISTA DE FIGURAS

Figura I – Exemplo de Redação Escolar.....	25
Figura II – Exemplo de interação no Moodle Acadêmico.....	51
Figura III – trecho da página 68 das notas de campo do dia 04/11/2020.....	53
Figura IV – Exemplo de comentário da monitora com finalidade de subsidiar a reescrita.....	55
Figura V – Interação entre Caroline e Jean em tópico de AVA sobre Guedes (2004) .....	67
Figura VI – Interação entre Luciana e Caroline em tópico de AVA sobre Guedes (2004) .....	68
Figura VII – Comentário de Maria em tópico de AVA sobre Guedes (2004) .....	69
Figura VIII – Comentário de Jean em tópico de AVA sobre Guedes (2004) .....	70
Figura IX – Interação entre Marília e Jean em tópico de AVA sobre Guedes (2004) .....	70
Figura X – Representação paradigma de construtores de instrumentos de Reddy (2000) .....	72
Figura XI – Comentário de Maria em tópico de AVA Discussão ap. pessoal Texto 1.....	74
Figura XII – Comentário de Lélia em tópico de AVA Discussão ap. pessoal. Texto 1.....	75
Figura XIII – Comentário em tópico de AVA Discussão ap. pessoal. Texto 3.....	79
Figura XIV – Comentário em tópico de AVA Discussão ap. pessoal Texto 3.....	79
Figura XV – Comentário em tópico de AVA Discussão da ap. pessoal Texto 4.....	81
Figura XVI – Comentário em tópico de AVA Discussão da ap. pessoal Texto 4.....	82
Figura XVII – Comentário em tópico de AVA Discussão da ap. pessoal Texto 4.....	83
Figura XVIII – Comentários em tópico de AVA Discussão do Rel. do Cotidiano Texto 1.....	85
Figura XIX – Comentários em tópico de AVA Discussão do Rel. do Cotidiano Texto 1.....	85
Figura XX – Comentário de Joana em tópico de Discussão Rel. do Cotidiano Texto 1.....	86
Figura XXI – Interação em tópico de AVA Discussão do Rel. do Cotidiano Texto 2.....	88
Figura XXII – Interação em tópico de AVA Discussão do Rel. do Cotidiano Texto 2.....	88
Figura XXIII – Comentário em tópico de AVA Discussão do Rel. do Cotidiano Texto 3.....	90
Figura XXIV – Comentário de Caroline sobre o texto de ap. pessoal de Jean (1ª escrita) .....	99
Figura XXV – Comentário de Jean sobre o texto de ap. pessoal de Caroline (1ª escrita) .....	100
Figura XXVI – Interação entre Renata e Joana sobre texto de ap. pessoal de Fernanda .....	116
Figura XXVII – Reescrita de Rel. do Cotidiano de Luciana com feedback da monitora.....	125
Figura XXVIII – Bilhete de reescrita para Relato do Cotidiano de Luciana.....	126
Figura XXIX – Reescrita de Relato do Cotidiano de Marília com feedback da monitora.....	130

## LISTA DE QUADROS

Quadro I - Qualidades discursivas observadas em função de diferentes textos.....	21
Quadro II – Qualidades discursivas em síntese, como noções gerais e transversais.....	23
Quadro III – Resumo do programa do semestre.....	46
Quadro IV - Fases da pesquisa.....	49
Quadro V – Participantes da pesquisa.....	52
Quadro VI – Metáfora do conduto segundo Reddy (2000) .....	65
Quadro VII – Texto de Apresentação Pessoal 1 – Acervo de Referência da Disciplina.....	73
Quadro VIII – Texto de Apresentação Pessoal 2 – Acervo de Referência da Disciplina.....	76
Quadro IX – Texto de Apresentação Pessoal 3 – Acervo de Referência da Disciplina.....	77
Quadro X – Texto de Apresentação Pessoal 4 – Acervo de Referência da Disciplina.....	80
Quadro XI – Texto de Relato do Cotidiano 1 – Acervo de Referência II da Disciplina.....	84
Quadro XII – Texto de Relato do Cotidiano 2 – Acervo de Referência II da Disciplina.....	87
Quadro XIII – Texto de Relato do Cotidiano 3 – Acervo de Referência II da Disciplina.....	89
Quadro XIV – Perspectivas avaliativas sobre as produções textuais do acervo I e II.....	90
Quadro XV – Texto de Apresentação Pessoal – Primeira escrita de Caroline.....	93
Quadro XVI – Texto de Apresentação Pessoal – Primeira escrita de Jean.....	98
Quadro XVII – Texto de Apresentação Pessoal – Primeira escrita de Maria.....	101
Quadro XVIII – Texto de Apresentação Pessoal – Primeira escrita de Luciana.....	106
Quadro XIX – Texto de Apresentação Pessoal – Primeira escrita de Lélia.....	109
Quadro XX – Texto de Apresentação Pessoal – Primeira escrita de Fernanda.....	115
Quadro XXI – Texto de Relato do Cotidiano – Primeira escrita de Luciana.....	120
Quadro XXII – Relato do Cotidiano – Versão final de Luciana.....	126
Quadro XXIII – Texto de Relato do Cotidiano – Primeira escrita de Marília.....	127
Quadro XXIV – Texto de Relato do Cotidiano – Primeira escrita de Maria.....	137
Quadro XXV – Texto de Relato do Cotidiano – versão final de Maria.....	139
Quadro XXVI – Texto de Apresentação Pessoal – Trecho de reescrita de Luciana.....	141
Quadro XXVII – Texto de Apresentação Pessoal – versão final de Lélia.....	143
Quadro XXVIII – Texto de Relato do Cotidiano – primeira versão de Jean.....	149
Quadro XXIX – Texto de Relato do Cotidiano – primeira versão de Pedro.....	150

## SUMÁRIO

<b>1 QUANDO O RIO CORTA: DAS REGULARIDADES ÀS INSTABILIDADES DO TEXTO.....</b>	<b>11</b>
<b>2 O DISCURSO-RIO E SUAS MARGENS: UMA REVISÃO DE LITERATURA</b>	<b>17</b>
<b>2.1 A seara.....</b>	<b>19</b>
2.1.1 Qualidades discursivas e sua implicação no texto.....	20
2.1.2 Mas o que é mesmo discursividade?.....	29
<b>2.2 Para além da seara.....</b>	<b>35</b>
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>44</b>
<b>3.1 Do quadro mais específico da pesquisa.....</b>	<b>44</b>
3.1.1 Do desenho da pesquisa.....	47
3.1.2 Explicitando os pormenores.....	50
<b>4 HISTÓRIA DOS TEXTOS DA DISCIPLINA DE PRODUÇÃO TEXTUAL I</b>	<b>62</b>
<b>4.1 Preâmbulo da história dos textos de autoapresentação.....</b>	<b>62</b>
4.1.1 Preâmbulo: primeiro momento.....	64
4.1.2 Preâmbulo: segundo momento.....	73
<b>4.2 Desenvolvimento da história dos textos de autoapresentação.....</b>	<b>92</b>
4.2.1 A primeira escrita: o texto de apresentação pessoal.....	93
4.2.2 A segunda escrita: o texto de relato do cotidiano (escrita e reescrita) .....	120
<b>4.3 Concluindo a história dos textos de autoapresentação.....</b>	<b>134</b>
4.3.1 Considerações sobre a reescrita dos textos de apresentação pessoal.....	140
<b>5 QUE LETRAMENTO É ESSE?.....</b>	<b>149</b>
<b>6 RIOS SEM DISCURSO.....</b>	<b>167</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>172</b>

## 1 QUANDO O RIO CORTA: DAS REGULARIDADES ÀS INSTABILIDADES DO TEXTO

Este trabalho acabou se tornando uma tese em resposta ao postulado do “resgate da discursividade”, que é uma das teses que a pedagogia de produção textual de Guedes (1994, 2004, 2009) sustenta. Digo que “acabou se tornando” porque, inicialmente, tínhamos outras pretensões de pesquisa e, embora me interessasse aprofundar a discussão sobre o uso instigante das qualidades discursivas por essa pedagogia, a questão de que essas qualidades serviriam, fundamentalmente, a um propósito de “resgate da discursividade” não me parecia algo problemático. Até vir a parecer.

Quando iniciamos nossa jornada de pesquisa, mais do que uma prática de trabalho em si a ser mapeada e documentada, nosso ponto central de interesse, desde o projeto, era a questão da aprendizagem da escrita. Havia, de minha parte, uma compreensão alinhada aos estudos de aprendizagem situada de Lave & Wenger (1991), dos quais me interessava especialmente a noção de *comunidades de prática*, espaço privilegiado para se observar a aprendizagem acontecendo a propósito de fins e objetivos específicos.

A essa altura – atraído por elementos de textualidade como a coesão – olhar para os fenômenos e operações textuais de base linguística passou a assumir também contornos distintos. Fui me afastando, aos poucos, de uma noção de texto fortemente calcada na linguística textual e passei a me acercar de leituras, como a de Rowsell et al. (2019), que procuram mirar as questões referentes a coesão e coerência de uma perspectiva sociossemiótica. Nessa linha de entendimento, “coesão e coerência são indicadores semióticos de um fenômeno social<sup>1</sup>.” (ROWSELL et al., 2019, p. 518). Aos poucos, foram me interessando as miradas sociológica e antropológica dos estudos de letramento, motivo pelo qual a etnografia começou também a se apresentar como um empreendimento de pesquisa viável.

De maneira que, em que pese meu interesse inicial de pesquisa, quando ainda pleiteava uma vaga no Programa de Pós-Graduação, estar voltado para a relação entre textualidade e discursividade na produção textual (especificamente a relação entre coesão e qualidades discursivas); na abordagem desenhada para o projeto de pesquisa, já não me interessava mais olhar para as regularidades do texto isoladamente, seria necessário, então, que outros dados se somassem ao conjunto gerado à interpretação, de forma que esses processos textuais e discursivos pudessem ser vistos como processos de fato, isto é, como fenômenos sociais cujos

---

<sup>1</sup> No texto original: *Cohesion and coherence are signs, or semiotic indicators, of social phenomena.* (ROWSELL et al., 2019, p. 518). Todas citações em inglês estão em tradução própria.

indicadores semióticos daí emergentes seriam, então, passíveis de análise e discussão. Daí que se pode dizer que houve um deslocamento de meu interesse investigativo das regularidades do texto em direção às instabilidades do texto<sup>2</sup>.

Creio que esse deslocamento do foco da pesquisa acompanhou também uma mudança em minha própria concepção do fazer investigativo no campo dos Estudos da Linguagem, uma vez que isso se deu ao passo que me aproximava desse espaço sinuoso e polifônico da Linguística Aplicada, área com a qual também passava a me identificar enquanto pesquisador.

E essas não foram as únicas reconfigurações da rota. Nossa pesquisa foi projetada a partir de uma noção etnográfica de escrita. A ideia era realizar uma observação participante em contexto de ensino de produção textual na universidade e, a partir dessa imersão no dia a dia da disciplina, gerar os dados da pesquisa. Tratava-se, como se pode supor, da projeção de um cenário anterior à pandemia, a qual, uma vez instaurada, novamente nos apresentou um movimento de regularidades para instabilidades. Dessa vez, não se tratava mais simplesmente do foco e do desenho de uma pesquisa, mas da instabilidade que ditou o rumo dos meses em que o próprio devir parecia perpetuamente condenado. E, apesar de não aprofundar esse tema, não posso seguir adiante neste trabalho sem antes registrar minha solidariedade às milhares de famílias cujos projetos de vida foram alterados em razão da pandemia e meu respeito à memória de tantos projetos interrompidos.

Com a pandemia, a disciplina em que faríamos a pesquisa migrou da modalidade presencial para a modalidade de ensino remoto. Com isso, naturalmente a pesquisa de campo também sofreu adaptações. A proposta de pesquisa que constava no projeto manifestava o interesse de investigar, numa perspectiva êmica, *como se estabelece uma comunidade de prática de aprendizes de produção textual escrita na universidade*, buscando, a partir de dados gerados em contexto específico de aprendizagem, analisar as possíveis relações entre qualidades discursivas e regularidades textuais, com vistas a discutir as implicações para o ensino e a aprendizagem de produção textual. Na reconfiguração da abordagem – considerando o caráter etnográfico da proposta inicial, para qual a noção de *aprendizagem em comunidade de prática* era central –, optei, ainda assim, por manter o interesse investigativo na aprendizagem do texto escrito, a despeito de não mais poder mobilizar, em sua plenitude, a abordagem metodológica prevista.

---

<sup>2</sup> Se o emprego, aqui, da noção de ‘regularidades do texto’ estava atrelado ao arcabouço conceitual da linguística textual, a noção de ‘instabilidades do texto’, por sua vez, é empregada referindo-se a Mondada & Dubois (2003[1995]), especialmente a partir da noção de “instabilidade constitutiva da linguagem”. Para essas autoras, “a instabilidade caracteriza o modo normal e rotineiro de entender, descrever, compreender o mundo - e lançar, assim, a desconfiança sobre toda descrição única, universal e atemporal do mundo”. (Ibid., p. 26).

Decidi, então, que faria notas de campo pontuando as intervenções dos/as alunos/as nos encontros síncronos *online*, bem como suas participações assíncronas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA/*Moodle Acadêmico*) e, claro, faria uma minuciosa catalogação das escritas e reescritas enviadas pelos/as<sup>3</sup> estudantes, com vistas a, de posse dos dados, discutir a aprendizagem do texto escrito no contexto assinalado. Entretanto, aquela ideia inicial de observar a aprendizagem a partir de uma concepção etnográfica de escrita, numa comunidade de prática de aprendizes de produção textual na universidade, foi se distanciando na medida em que fui observando que, da maneira como o ensino remoto se apresentava, dificilmente teríamos aí uma rotina de participação dos/as aprendizes na direção de um aprendizado de natureza similar ao que se configurava na proposta presencial da disciplina.

No que pese, é preciso ressaltar, o total comprometimento de docente e monitoria em construir um ambiente de participação e de aprendizagem, observamos que, na prática, muitos outros fatores, na maioria das vezes imprevisíveis e de difícil resolução a curto prazo, começaram a se impor. Dentre esses fatores, talvez o mais complexo de se administrar dizia respeito à questão de infraestrutura e de acesso às tecnologias da informação e da comunicação, questão fundamental para uma participação estudantil consistente. Conceitualmente, os encontros síncronos não eram aulas, portanto não havia a necessidade de registro de presença, justamente por prever que nem todos os alunos teriam acesso e condições técnicas adequadas para encontros *online*. Ao fim, embora não fosse possível ter acesso ao perfil socioeconômico dos/as alunos/as que concluíram com bom desempenho a disciplina, se pode supor que aqueles/as que dispunham de boas condições de trabalho em casa, só por esse motivo, já partiam de uma condição diferenciada.

Além disso, conforme relatos de estudantes em encontros síncronos, muitos/as estudantes estavam matriculados/as em mais de cinco disciplinas, muitas das quais mantiveram, durante a rotina de aulas *online*, praticamente a mesma administração do ensino das aulas presenciais – adotando as mesmas leituras e entregas de trabalhos e, em alguns casos, inclusive provas e, até mesmo, seminários –, implicando, assim, que muitos/as estudantes se obrigassem a decidir sobre que disciplinas “valeria mais a pena” concluir nessas condições. Diferentemente do que ocorre em cursos por modalidade de educação a distância, no caso da disciplina observada, seu público discente (e docente) foi surpreendido, dada a impossibilidade de aulas presenciais, pela migração das atividades presenciais para o ensino remoto emergencial, ou seja,

---

<sup>3</sup> Partindo do pressuposto da nota anterior, de que o modo normal e rotineiro de compreender e descrever o mundo está atrelado à instabilidade constitutiva da linguagem, nos parece coerente com esse postulado registrar nossa desconfiança sobre a forma supostamente não marcada, em língua portuguesa, de masculino genérico.



tal migração, por óbvio, não fora pactuada quando da matrícula no curso. Assim, o método de trabalho da própria disciplina – que era baseado na construção de um ambiente propício para produção de textos, leitura pública entre a turma dos textos produzidos e apreciação pública dos textos entre os participantes – se viu comprometido, na medida em que, para seu funcionamento pleno, passou a depender também de uma infraestrutura técnica e tecnológica da parte do público discente.

E como se não fossem suficientes os desafios inerentes ao ensino e à aprendizagem durante uma pandemia, a instituição em que a pesquisa foi realizada ingressou, durante o período de observação participante, na indesejável lista das muitas instituições de ensino em que o Governo Federal interveio, sem qualquer justificativa razoável, na nomeação da gestão máxima. Medida esta que, apesar de ainda encontrar apoio constitucional, fere a também constitucional autonomia administrativa dessas instituições, que, tradicionalmente, escolhem seus/suas reitores/as por consulta à comunidade acadêmica e têm essa decisão respeitada pela autoridade competente a quem cabe a nomeação. A arbitrariedade do ato tem legado a essas instituições um clima de tensionamento político desnecessário e tem gerado, em muitos setores da população, forte desconfiança acerca do real interesse na condução das políticas educacionais por parte do Governo Federal, além de insegurança nas bases democráticas do Estado de direito<sup>4</sup>.

Por tudo isso, quando as aulas da disciplina terminaram, na última semana de novembro de 2020, os dados que haviam sido gerados apontavam para a necessidade de revisão da abordagem. Nessa ocasião eu contava então com aproximadamente oitenta páginas de *word* com *notas de campo* em que registrei a rotina das duas aulas presencias e de todas as atividades, interações, intervenções e produções no *Moodle* e nos 13 encontros síncronos. Além disso, entre escritas e reescritas, eu contava com aproximadamente 250 textos, entre os quais *apresentação pessoal*, *relato do cotidiano* e *artigo de opinião*.

Diante desse estado de coisas, tomei a decisão de voltar o olhar novamente para a produção dos textos escritos. De certa forma, isso foi também um caminho de volta ao texto escrito enquanto objeto de pesquisa. Tratava-se, agora, de olhar para as escritas e reescritas e ver o que daí emergiria. E nesse percurso de procurar uma abordagem que pudesse me aproximar do tema da aprendizagem, me deparei com a noção de *proficiência*. Percebi que, em

---

<sup>4</sup> Para maiores informações, consultar: PEREIRA; André R. V. V.; Z Aidan, Junia C. S. M.; GALVÃO, Ana C. **A invenção da balbúrdia**: dossiê sobre as intervenções de Bolsonaro nas Instituições Federais de Ensino Superior. [livro eletrônico]. Brasília, DF: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), 2022.

contextos de educação formal, a proficiência pode ser um indicativo da aprendizagem, sendo talvez mais provável que lidemos, nesse contexto, mais proximamente com a questão da proficiência do que com a questão da aprendizagem propriamente.

Sendo assim, a questão que passou a mobilizar a presente investigação dirigiu-se à compreensão da proficiência escrita no contexto mencionado. Em particular, passou a me interessar compreender a proficiência do ponto de vista de suas marcas de interlocução, considerando os gêneros discursivos trabalhados ao longo da disciplina. Em outras palavras, caberia buscar, no contexto mencionado, um detalhamento sobre *o que é um texto proficiente do ponto de vista de suas marcas de interlocução*.

Essa pergunta se origina dentro de um paradigma investigativo e valorativo diferente de certa percepção tradicional, segundo a qual existiriam textos bons e textos ruins e que parece sempre à procura de um “bom” e “inalcançável” texto. Esse outro paradigma valorativo de que estamos falando vem a propósito das pesquisas conduzidas pelos Novos Estudos de Letramento. Basta ver como se manifestam, já na introdução de um trabalho seminal sobre os letramentos acadêmicos, Lea & Street (2006): “[e]m vez de se engajarem em debates sobre escrita boa ou ruim, os autores [Lea & Street] propuseram conceituar, no plano epistemológico, a escrita em contextos acadêmicos, tais como em cursos universitários<sup>5</sup>”.

Ainda que nossa investigação não nos tenha levado a explorar os três modelos discutidos por Lea & Street (2006), isto é, modelo das habilidades, modelo de socialização acadêmica e modelo dos letramentos acadêmicos; podemos dizer que estamos alinhados em torno desse propósito investigativo que busca conceituar, no plano epistemológico, a escrita em contexto acadêmico. Para tanto, no próximo capítulo deste trabalho, passamos a apresentar a nossa questão de pesquisa dentro do campo acadêmico específico, justificando as nossas escolhas teóricas e conceituais. Trata-se, então, de um capítulo de revisão de literatura pelo qual se busca justificar interna e externamente a pesquisa.

O terceiro capítulo é dedicado às questões metodológicas. Temos aí uma apresentação detalhada dos procedimentos empregados para geração de dados, tratamento e análise. Como adotamos uma perspectiva etnográfica de escrita pela abordagem da história do texto, vamos percebendo, ao longo dos capítulos dois e três, como os procedimentos metodológicos vão se tornando a própria fundamentação teórica do trabalho e vice-versa. De maneira que não nos parece razoável tratar das opções teóricas em separado dos procedimentos metodológicos.

---

<sup>5</sup> No texto original: *Rather than engaging in debates about good or bad writing, they conceptualised writing in academic contexts, such as university courses, at the level of epistemology.* (LEA; STREET, 2006, p. 227).

O quarto capítulo, o capítulo de maior extensão, é de análise e de discussão. Nesse capítulo, vamos conhecendo os participantes da pesquisa, suas escritas e reescritas. Também aí vamos nos aproximando da discursividade do texto proficiente e vamos compreendendo a noção de qualidades discursivas dentro da prática de produção de textos em questão. O quinto capítulo é um capítulo de sistematização de achados, que busca organizar o nosso entendimento a propósito das trajetórias textuais e dos letramentos constituídos na pedagogia de produção de textos de que nos aproximamos. Por fim, nas considerações finais, retomamos nossos objetivos, apresentando os encaminhamentos possíveis e refletimos sobre alguns pontos de nossa abordagem que nos pareceram ainda pouco explorados.

Por fim, que seja uma boa leitura. Se dela sairmos com mais instabilidades do que entramos, já me dou por satisfeito.

## 2 O DISCURSO-RIO E SUAS MARGENS: UMA REVISÃO DE LITERATURA

*O curso de um rio, seu discurso-rio,  
chega raramente a se reatar de vez;  
um rio precisa de muito fio de água  
para refazer o fio antigo que o fez<sup>6</sup>*

*O que está acontecendo aqui?* Não foi exatamente essa questão – que é uma conhecida pergunta de etnografia – que nos motivou, inicialmente, ao empreendimento investigativo que ora apresentamos. Como professor de português, com trânsito pelo ensino de produção textual na universidade, creio que seria abusar do benefício da dúvida se tentássemos justificar, através da referida pergunta, uma pesquisa de campo de produção textual em um Curso de Letras de uma universidade pública do Rio Grande do Sul.

A pergunta que nos motivou, então, a adentrar a sala de aula para uma observação participante ao longo do primeiro semestre de 2020 foi outra. Gostaríamos de saber *como se aprende a escrever o que se aprende a escrever na universidade*, mais precisamente no contexto mencionado acima. Havia um propósito em fazer uma pergunta assim um tanto vaga, sem uma definição de um gênero discursivo ou de uma prática ou evento de letramento de antemão, e é aí que me vejo obrigado a fazer um gancho com a pergunta anterior, a do primeiro parágrafo.

Chama a atenção o fato de que, no contexto em que realizamos a pesquisa, há pelo menos uns 20 anos, a disciplina de produção textual conserva uma mesma sistemática de trabalho. Claro que há variações nessa sistemática, dependendo de quem ministre a disciplina, para qual turma e com que propósitos. Entretanto, passam-se os anos, mudam-se as modas, e a pedagogia de texto escrito com base na proposta de trabalho discutida em Guedes (2004) segue no programa desse e de outros cursos de produção textual. De modo que, a questão com que abrimos o capítulo, de certa forma, passou a se fazer presente na medida em que fomos nutrindo um interesse em saber *o que está acontecendo aí para que uma sistemática de trabalho tenha se mantido ao longo de tantos anos e de diferentes gerações?*

Daí que talvez se explique o fato de termos nos guiado, inicialmente, por uma questão como esta: *como se aprende a escrever o que se aprende a escrever na universidade, considerando as condições específicas de produção na/da disciplina de produção textual do Curso de Letras, especialmente no que se refere ao trabalho de escrita e reescrita orientado*

---

<sup>6</sup> As epígrafes deste trabalho (e algumas menções em títulos de capítulo ou seções) referem-se ao poema “Rios sem Discurso” de João Cabral de Melo Neto. IN: MELO NETO, João Cabral. **A Educação pela pedra e depois**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997, p. 21.

*para o desenvolvimento de qualidades discursivas*<sup>7</sup>. Para conhecer e detalhar essas “condições específicas de produção” tivemos de fazer um movimento de imersão no contexto dessa disciplina, através de trabalho de campo.

Já conhecíamos a sistemática de trabalho, fartamente exemplificada em Guedes (2009, p. 69-86), sabíamos tratar-se de um trabalho de base enunciativa, em que, nas palavras do autor, busca-se um movimento de “resgate da discursividade”, que parecia interdita pela histórica prática da “redação escolar”. Grosso modo, esse objetivo seria alcançado inserindo-se “qualidades discursivas” ao texto, conforme, processualmente, ele fosse sendo escrito, lido para a turma e orientado a reescritas, através de comentários e bilhetes de reescrita que buscassem analisar a presença/ausência de *unidade temática, objetividade, concretude e questionamento*, nomeadamente as referidas qualidades discursivas.

Entretanto, para justificar uma abordagem de pesquisa nesses termos, alguns pontos precisariam ser explicitados, a saber: como a literatura da área trata a questão das qualidades discursivas e a proposta de trabalho de “resgate da discursividade” de Guedes (1994; 2004; 2009)? Que noções são articuladas nesses trabalhos? Como a questão da interlocução se relaciona com as qualidades discursivas e, em particular, com a questão da discursividade?

Sendo assim, o presente capítulo foi pensado tendo em vista os seguintes objetivos: a) discutir a contribuição em torno da qual pretendemos trabalhar; b) justificar interna e externamente a abordagem e c) discutir as principais bases teóricas que fundamentam nossa abordagem. Trata-se, portanto, de um capítulo de revisão de literatura, cuja organização discursiva está dividida em duas partes. Na primeira, apresentamos uma discussão em torno da pedagogia de produção de textos de Guedes (1994; 2004; 2009), daremos especial atenção à questão das qualidades discursivas e problematizaremos a noção de discursividade aí implicada. Na segunda parte, nos ocuparemos de definir alguns conceitos fundamentais para esta pesquisa, tais como a noção etnográfica de escrita, o conceito de história do texto e, finalmente, a noção de proficiência. Lidas conjuntamente, as duas seções serão importantes para o próximo capítulo, que apresentará os procedimentos metodológicos empregados na pesquisa.

---

<sup>7</sup> O mais correto seria dizer que essa proposta de ensino tem bem mais do que vinte anos em execução. Em mensagens trocadas por e-mail com o professor Paulo C. Guedes, ele enfatizou que: “o ensino da produção de texto baseado na incorporação das qualidades discursivas tem mais do que vinte anos. Na verdade, comecei a elaborar a descrição e o papel do que acabei chamando de qualidades discursivas já na segunda metade dos oitenta, dando aula nos cursos de Comunicação desde 74 e de Letras desde 81” (GUEDES, 2021). Optei por registrar, no parágrafo acima, “vinte anos” muito em função da primeira edição da obra “Da redação à produção textual” ser de 2002, acreditando que, quando o livro é editado, as propostas aí contidas passam a ampliar a circulação para além da universidade onde o professor ministrava as disciplinas de produção textual.

## 2.1 A seara

Em Souza (2020), apresentamos um breve estado da arte de pesquisas sobre qualidades discursivas e pedagogia da produção de textos na perspectiva de Guedes (1994; 2004; 2009), trabalho que, naquele momento, nos falava sobre a necessidade “de pesquisas que se debruçassem sobre as possíveis relações entre qualidades discursivas e os níveis micro e mesotextual” (SOUZA, 2020, p. 193). Por outro lado – e isso não estava presente no artigo –, fomos percebendo também a necessidade de se documentar essa prática de sala de aula *in loco* e de torná-la objeto de pesquisa como um todo. Para tanto, havia a necessidade de se construir uma abordagem analítica e investigativa capaz de perceber o texto escrito e o contexto de interlocução constituindo uma unidade dentro de um processo social mais amplo, em que diferentes performances, agências, relações de poder disputam, concorrem, convergem, reagem perante as práticas institucionais da aprendizagem e do ensino. Pasin (2018), por exemplo, elaborou uma abordagem nessa linha metodológica, centrando seu foco de investigação, todavia, na pertinência dos bilhetes orientadores de reescrita para o desenvolvimento da proficiência escrita. Se conseguirmos, de alguma forma, contribuir com a continuidade desse estudo, discutindo proficiência escrita, qualidades discursivas e produção textual na universidade, creio que nosso trabalho já terá cumprido seu papel.

No presente percurso de revisão de literatura, passamos a observar as *qualidades discursivas* dentro do projeto teórico-reflexivo com o qual o conceito dialoga, isto é, passou a nos interessar percebê-las não apenas como etapas de um método de ensino de texto, mas como parte de uma pedagogia de produção textual, comprometida com que o autor chamou de “resgate da discursividade” (GUEDES, 1994, p. 184).

Entendemos que esse trabalho se encontra alicerçado em pressupostos da pedagogia crítica (FREIRE, 2001). Nessa perspectiva, o fazer humano é permanentemente reflexivo porque feito *por e com* sujeitos (e não objetos), que imprimem suas marcas culturais e históricas em tudo o que fazem, ao passo que são dialeticamente modificados, também, por tudo que elaboram. No contexto dessa pedagogia de produção do texto escrito, Juchem (2012) enfatiza que, juntamente com a escrita propriamente dita, a leitura pública do texto tem papel destacado para se atingir os objetivos em questão: “[a] leitura do texto em aula não é uma prática apenas de ordem metodológica, mas visa a *resgatar a discursividade*, pois a voz do outro – professor e colegas – devolvida ao texto implica querer ‘escutá-lo’, ‘lê-lo’, numa relação solidária [...]”. (JUCHEM, 2012, p.25, *grifos nossos*). A autora resumiu esse processo da seguinte forma:

Guedes (2009) nos apresenta um modo de abordagem da produção textual em sala de aula por meio de uma proposta metodológica que visa justamente resgatar a condição essencial até então deixada de lado no ensino para colocá-la no centro da convergência entre teoria e prática: a discursividade. [...] Para o autor, faltava ao aluno outros leitores além do professor. O propósito estava em levar o aluno a “escrever como a literatura brasileira”, no sentido de responder a duas questões básicas: “*Quem somos nós? E em que língua vamos nos dizer quem somos nós?*”. Esse trabalho de resgate do exercício do discurso parte de sua prática docente no ensino médio e, depois, na universidade, da qual deriva o *Manual de Redação* (1978; 2002) e, mais tarde, a elaboração de sua tese de doutorado, intitulada *Ensinar português é ensinar a escrever literatura brasileira* (1994). A inauguração e a repercussão de seu trabalho resultam em pressupostos para a metodologia de ensino das disciplinas de leitura e produção textual dos cursos de Letras e de Comunicação Social da UFRGS. Do terceiro capítulo de sua tese, e da revisão do *Manual*, advém a publicação *Da Redação à Produção Textual: o ensino da escrita* (2009). (JUCHEM, 2012, p. 24, grifos da autora).

Nesse processo de “resgate da discursividade”, as qualidades discursivas destacam-se estrategicamente por conduzirem o trabalho que levaria *da* escrita de redações *para* a escrita de produções textuais. Aqui temos alguns pontos que organizam a nossa seara: precisamos apresentar e discutir o conceito de *qualidades discursivas*, em seguida, precisamos desenvolver o que é essa prática chamada de “redação escolar” e, por fim, encaminhar uma discussão sobre o que é discursividade de maneira geral e o que é discursividade a partir da noção de qualidades discursivas dentro do propósito de “resgate da discursividade”.

### 2.1.1 Qualidades discursivas e sua implicação no texto

A literatura acadêmica tem interpretado as qualidades discursivas, pelo menos, de dois modos: a) de um modo mais geral, como princípios gerais para um texto bem-sucedido, por assim dizer e b) de um modo específico, a propósito do tipo de texto que se busca produzir (se narração, descrição ou dissertação). Trata-se, originalmente, de quatro conceitos (unidade temática, objetividade, concretude, questionamento) que, segundo Guedes (1994, p. 255), são “desejáveis para qualquer tipo de texto” e “fundamentais para que um texto estabeleça uma verdadeira interlocução com seus leitores”.

Da forma como Guedes (1994; 2009) as desenvolveu, as qualidades discursivas estão mais relacionadas ao exercício das especificidades pertinentes aos textos narrativo, descritivo e/ou dissertativo, podendo assumir nuances também específicas de acordo com o texto que se quer produzir. O quadro abaixo é um compilado de como o autor define as quatro qualidades discursivas, a propósito de diferentes tipos e/ou bases textuais.

Quadro I - Qualidades discursivas observadas em função de diferentes textos, conforme Guedes (2009)

<b>Textos de apresentação pessoal e relato de aspecto do cotidiano</b>	
Unidade Temática	“É preciso escolher uma e apenas uma questão para apresentar. [...]. É a proposição e a tentativa de delimitação de um tema e a identificação de suas partes componentes e das relações que essas partes mantêm entre si que tornam interessante tanto uma conversa quanto um texto. Sem a composição de um todo, sem a tentativa de estabelecer uma ordem para as coisas, não há interlocução, pois o ouvinte ou leitor não vai poder confrontar a ordem proposta com àquela que ele construiu para si ao aceitar o diálogo.” (p. 95).
Concretude	“[...] é a qualidade que consiste em determinar para o leitor os significados com os quais se quer que ele dialogue, e a atitude necessária ao autor que quer incorporá-la a seu texto é justamente o ânimo de produzir significado em vez de lidar com as palavras como se nada mais fosse possível acrescentar ao que parece que todo mundo pensa que elas querem dizer.” (p. 119).
Objetividade	“[...] é a capacidade de perceber os objetos, mais especificamente a capacidade de perceber o que está lá fora e o que se passa cá dentro [...] texto objetivo, para nós, não significa texto curto, nem frio e calculista, nem grosso, nem cruel. Texto objetivo é o texto capaz de perceber e mostrar os objetos, ou melhor, de perceber os objetos como objetos.” (p. 109). “[...] é a qualidade que consiste em dar ao leitor os dados necessários para que ele entenda o texto apenas lendo o texto, que, se for objetivo, contém todos os elementos necessários ao entendimento da mensagem.” (p. 118).
Questionamento	“Ao propormos [...] questionamento, estamos convocando nosso leitor a participar de sua solução, a agir, a mover-se, a mobilizar suas energias intelectuais.” (p. 103). “Trate de um problema, de um conflito, equacione-o, encaminhe-o, proponha uma solução, se tiver uma, mas uma solução útil, ao alcance da mão, executável agora mesmo.” (p. 120).
<b>Narração</b>	
Unidade Temática	“A unidade temática de uma narrativa começa a se constituir na disposição de contar uma história, e uma história envolve um enredo, um conflito, fatos, personagens, narrador.” (p. 152). “Construa a unidade temática [...] apresentando [...] a seu interlocutor que não está presente uma história completa, (a) dando-lhe todas as informações necessárias a respeito do enredo, do cenário, do narrador e dos demais personagens, da época em que a ação se situa, para que ele possa acompanhar o relato; (b) mostrando-lhe o valor que o narrador atribui aos fatos que conta; (c) apresentando dados concretos para que ele possa não só avaliar a adequação dos julgamentos que o narrador faz a respeito dos fatos que narra, mas também fazer sua própria avaliação da história, em confronto com a sua própria experiência. [...] [D]e tudo o que aconteceu, só interessa contar aquilo que converge na direção do esclarecimento da questão que vai ser equacionada no texto. (p. 169).
Concretude	“Use as palavras que mais claramente expressem a relação que o narrador e os personagens mantêm com essas ideias, instituições e atitudes. A língua está aí para ser usada e não para nos cobrar submissão ao normacultês. Chame as coisas pelo nome que elas têm no seu dialeto, mas não se envergonhe das palavras que lhe parecem eruditas: escrever é apropriar-se da linguagem escrita para pô-la a serviço do esclarecimento que se quer produzir.” (p. 170).
Objetividade	“[...] capacidade de ver-se de fora, de selecionar um aspecto de seu jeito de ser para tornar-se inteligível para o leitor.” (p. 152). “[...] [O]bjatividade é a condição para que uma narrativa escrita se constitua. Ela nasce de uma peculiar relação que o autor precisa aprender a manter consigo mesmo: a capacidade de constituir-se em narrador, de ver-se de fora, de selecionar um aspecto de seu jeito de ser para tornar-se inteligível para o leitor.” (p. 168).
Questionamento	“O conflito [...] a própria essência da narração: se não for para contar um problema, nem vale a pena [...] juntar palavras num papel.” (p. 163). “Ao



	selecionar a história que vai contar, lembre-se de que uma narrativa que ficou em nossa memória tem um significado próprio que temos de descobrir, o que significa tentar escolher nela a questão mais profunda entre várias questões que ela nos apresenta.” (p. 170).
<b>Descrição</b>	
Unidade Temática	“Um tema para um texto (...) só vai resultar contundente depois de um trabalho de desbaste, de eliminação de toda a matéria que não contribuir para o efeito pretendido sobre o leitor. A essa qualidade chamamos unidade temática, que também tem a ver com ponto de vista, é preciso determinar um só para não desorientar o leitor. Quem resolver apresentar dois deles, pelo menos que assuma um de cada vez.” (p. 210).
Concretude	“Objetos são mais contundentes que ideias. [...] De nada serve ao leitor dizer algo como ela era bonita, porque o que ele quer saber é como ela é bonita quem a acha bonita, por que padrão ela está sendo avaliada e, principalmente, qual é o papel da boniteza dela no drama das personagens envolvidas na história.” (p. 211). “Chamamos organização externa da descrição o dispositivo que situa o leitor em determinado lugar para lhe dizer para onde e como deve se mover num caminho que precisa fazer sentido para ele e para o que o texto quer mostrar. [...] Essa organização interna da descrição se expressa no vocabulário e na sintaxe, isto é, no jeito como esse vocabulário é arrumado em frases. (p. 221- 222).
Objetividade	“[o autor] precisa deixar claro não só por que motivo tal assunto é digno de ser posto num texto, mas também quem lhe atribui tal valor. É preciso estabelecer claramente o ponto de vista, que é, ao mesmo tempo, (a) o lugar onde se situa o narrador (e onde ele situa o leitor) para ver o que vai descrevendo a partir de indicações que orientem essa descrição no espaço [...]; (b) o sentimento do narrador com relação ao que descreve, sentimento que o leva a atribuir valores às características, comportamentos, aspecto, forma etc., daquilo que descreve; (c) o conjunto de ideias pelo qual o autor se orienta para recortar seu assunto em função de algum interesse de conhecimento. (p. 218).
Questionamento	“Só faz sentido escrever descrições se for para equacionar um problema, para resolver alguma bronca pessoal ou com a questão de que trata nosso texto ou com o leitor que queremos incomodar, de preferência com os dois. [...] Ponto de vista é o lugar onde se coloca o narrador para apresentar seu peculiar recorte do que vai descrever. É também o local onde se coloca o leitor, cujo olhar quer orientar.” (p. 208-209).
<b>Dissertação</b>	
Unidade Temática	“No texto dissertativo, a unidade temática é uma qualidade ainda mais crítica do que nos outros gêneros porque, se uma narração pode agradar [...] apenas por um amontoado de episódios emocionantes e se uma descrição pode eventualmente tornar-se interessante apenas pelo colorido e pelo inusitado da cena que apresenta, não há argumento suficientemente convincente que salve um texto dissertativo da necessidade de deixar bem clara para o leitor a questão que está sendo tratada. Além disso, essa unidade não pode estar desvinculada - dado o próprio caráter do texto dissertativo - da problematização, do questionamento. Quanto mais específico for esse tema, quanto mais específico for o problema levantado, maiores serão as chances de o texto interessar o leitor, de puxá-lo para dentro do assunto.” (p. 296).
Concretude	“Fundamental para a concretude em um texto dissertativo é a clara definição dos conceitos com que as questões são trabalhadas. Quando isso não é feito, o leitor atribui a eles o sentido que quer e acaba lendo não o texto, mas só o que já sabia a respeito do assunto.” (p. 312). “Fundamental para a concretude

	é a determinação do lugar e do tempo e das demais circunstâncias em que se dão os eventos de que se fala no texto.” (p.317).
Objetividade	“Objetividade é a capacidade de perceber os objetos, as coisas e ideias como algo que se coloca diante de quem as percebe na condição de existentes independentemente de quem as percebe, mesmo que saibamos que essa independência é uma ficção. Para ter objetividade, é necessário reconhecer a existência de um conjunto de valores a partir dos quais as questões particulares tomam sentido, tomar uma posição teórica, adotar um ponto de vista.” (p. 300).
Questionamento	“[...] o questionamento faz parte da natureza específica do tema do texto dissertativo: ele precisa apresentar ao seu leitor um problema, uma questão que possa afetá-lo, incomodá-lo, agradá-lo e propor uma solução para esse problema ou equacioná-lo, mostrando o caminho pelo qual ele poderia talvez ser resolvido, ou, ainda, denunciá-lo, trazendo-o ao conhecimento, à consciência do leitor.” (p. 322-323).

Fonte: Souza (2020), a partir de Guedes (2009).

Da síntese desse constructo reflexivo, advém uma possibilidade menos específica de leitura das qualidades discursivas. Se atentarmos para os vários empregos das qualidades discursivas em diferentes trabalhos acadêmicos<sup>8</sup>, é possível observar uma tendência mais generalizante, isto é, uma leitura que busca resumi-las a partir de algumas ideias gerais. Sendo assim, nesse esforço de abstração, as qualidades discursivas têm sido lidas mais frequentemente como características gerais e transversais de diferentes textos<sup>9</sup>, podendo ser assim resumidas:

Quadro II – Qualidades discursivas em síntese, como noções gerais e transversais

Unidade Temática	Delimitação de um tema, identificação de suas partes; como o enunciador se relaciona com as partes do tema; composição de um todo; elaboração de um ponto de vista.
Concretude	Qualidade/capacidade de mostrar/determinar para o leitor os significados com que se quer que ele dialogue; definição clara dos conceitos, lugares, tempos e circunstâncias trabalhados.
Objetividade	Qualidade/capacidade de perceber e mostrar os objetos; ver os objetos “de fora”; dar ao leitor os dados para que ele compreenda o que se quer mostrar.
Questionamento	Delimitação de conflito; capacidade de convocar a participação do leitor; elaborar uma questão; equacionar um problema.

Fonte: autor a partir de Guedes (1994; 2009).

<sup>8</sup> Cf., por exemplo, Conceição (2000, 2004, 2016); Gomes (2003); Juchen (2012); Lima (2012); Seganfredo (2013); Biasotto & Conceição (2015); Marques (2016); Abreu (2015); Silva (2016); Netto (2017); Pasin (2018) e Schoffen (2018).

<sup>9</sup> Guedes (2021) utiliza a expressão *transgenéricas* para se referir a essa característica das qualidades discursivas de transversalizar os gêneros do discurso.

Para Guedes (1994, p. 388-389), dialogando com Pécora (1983 [2011]) e Geraldi (1991 [1997]), as qualidades discursivas erigiram para “servirem de instrumentos para a denúncia da falsificação perpetrada pela redação escolar”. Essa falsificação decorreria do exercício de um tipo de escrita elaborada para fins exclusivamente escolares, cuja caracterização centrava-se na aprendizagem (ou no treinamento) de modelos pré-formatados de texto, com vistas a atender a especificidades e formalidades típicas da esfera escolar, tais como: nota, ortografia, emprego da norma-padrão como exercício normativo de correção gramatical, paragrafação (introdução, desenvolvimento, conclusão) etc. Exploremos um pouco mais a fundo esse ponto.

A redação escolar, considerando as reflexões de Guedes (1994; 2009), representa uma espécie de não discurso, ou melhor, um conjunto de procedimentos político-culturais a serem denunciados, desconstruídos e, finalmente, superados através do referido “resgate da discursividade”. Para tal resgate, o caminho se daria pelo desenvolvimento de qualidades discursivas: “[a] busca dessas qualidades para o resgate da discursividade só pode se dar na individualidade do texto que está sendo composto, mais especificamente a partir do questionamento da interlocução que pretende instalar” (GUEDES, 1994, p. 388-389).

Quando se fala em redação escolar, grosso modo, refere-se então, genericamente, a uma prática de escrita legada pela tradição escolar, mas não exclusiva ou restrita a essa esfera. Na produção acadêmica, direta ou indiretamente, a redação escolar é tema de diversos trabalhos, desde os mais variados pontos de vista. Por isso não nos parece desnecessário situar, para a presente abordagem, que prática de escrita é essa e como a estamos interpretando. Para tanto, compilamos abaixo algumas citações de diferentes trabalhos acadêmicos que contribuem para essa classificação. Depois das citações, veremos um exemplar de redação escolar. De posse dessas duas leituras, encaminharemos nosso entendimento dessa discussão.

Essa prática de escrita exclui o leitor e caracteriza as produções escolares como redações escolares e não discursos [...]. (SILVA, 2016, p. 41).

[...] [E]screvendo o texto para a escola, o aluno escreve a redação escolar; a preposição “para” já assinala uma ideia de destino, o professor é simplesmente seu destinatário, a quem entrega mais uma tarefa. (CARVALHO, 2015, p. 39). Esta, a redação escolar, é o produto do dismantelamento da discursividade do aluno que escreve o texto apenas para cumprir tarefas escolares. (ABREU, 2015, p. 34).

[...] compreendemos redação escolar como um texto de caráter obrigatório, uma tarefa, que tem o único propósito de avaliar o aluno, atribuindo-lhe nota, sem preocupar-se com o que o estudante tem a dizer e para quem dizer. (MARQUES, 2016, p. 30).

[R]edação escolar não é um gênero textual. Se os gêneros textuais são definidos como tipos relativamente estáveis de enunciados, a *redação escolar*, que não é, por definição, um *enunciado*, está fora da abrangência dessa definição. (SEGANFREDO, 2013, p. 56, *grifos da autora*).

[A] farsa do ensino escolar se revela, sem piedade, quando os alunos se deparam com a necessidade de escrever uma redação nos moldes do que foi aprendido na escola, mas em um contexto diferente. (LIMA, 2012, p. 7).

[O] aluno, que submetido à estrutura da redação escolar, carrega consigo a história cultural e social de sua relação com a escrita e a imagem de um alocutário dissimulado, senão indiferente, e por essa razão não encontra na escrita um espaço concedido à sua singularidade. (JUCHEM, 2012, p. 97).

Desacostumado a escrever para leitores [...] e ocupado com a tarefa de reproduzir os modelos de redação aprendidos ao longo da escolarização, o escrevente suspende o processo criativo e, com ele, o seu discurso. Esse mecanismo de funcionamento do processo de desconstrução da discursividade pode ser resumido na definição de redação escolar [...] (CONCEIÇÃO, 2016, p. 117).

A redação escolar não propicia ao aluno desenvolver-se como sujeito autor, capaz de realizar a escolha do gênero adequado às circunstâncias da interlocução e adaptar seu querer-dizer às exigências desse gênero, sem renunciar à sua individualidade e à sua subjetividade. (COSTA VAL, 2016, p. 71).

Nessa primeira etapa, o trabalho do aluno consiste em incorporar ao seu texto as qualidades que o constituirão numa verdadeira interlocução, apagando o círculo de giz em que o aprisionaram os muitos anos de prática da redação escolar, durante os quais escreveu para a escola, uma instituição que percebeu muito pouco ou nada disposta ao diálogo, isto é, escreveu para ninguém. (GUEDES, 1994, p. 103).

Por sua vez, Conceição (2000), alinhada com a discussão de Guedes (1994) sobre a “reconstrução da discursividade” em textos de estudantes universitários, apresenta um exemplo de redação escolar que poderá contribuir para organizar a nossa discussão. O texto a seguir – um texto sobre o tema apresentação pessoal – é tipificado pela autora que o analisa como um exemplar de redação escolar:

Figura I – Exemplo de Redação Escolar<sup>10</sup>

APRESENTAÇÃO PESSOAL	
1	<i>Falar sobre si mesmo não é nada fácil. Reconhecer as nossas virtudes e defeitos exige bastante</i>
2	<i>honestidade e um auto-conhecimento que muitas vezes não temos. Mesmo assim, tentarei fazer com que</i>
3	<i>vocês conheçam um pouco à respeito da minha pessoa. Meu nome é [...].</i>
4	<i>Nasci em [...], cidade onde ainda vivo, e tenho dezessete anos.</i>
5	<i>Estudei desde o primário no colégio [...], de onde só saí para ingressar na faculdade</i>
6	<i>este ano.</i>
7	<i>Aquilo que mais gosto de fazer está relacionado à música. Adoro passar horas tocando guitarra ou</i>
8	<i>ouvindo às bandas que mais admiro (Blak Sabbath, Pink Floyd, Led Zeppelin, ...) Dentre meus “ídolos”,</i>
9	<i>destaco principalmente alguns músicos que viveram nos anos 60/70, ligados ao movimento “Hippie”.</i>
10	<i>Afinal, eles promoveram uma verdadeira revolução nos costumes da época, desafiando todo o sistema</i>
11	<i>através do lema “Sexo, Drogas e Rock n’roll”.</i>
12	<i>Não poderia deixar de destacar também nomes Brasileiros, como Chico Buarque e Caetano</i>
13	<i>Veloso. Suas atitudes numa época em que a ordem era não pensar (e muito menos falar aquilo que se</i>
14	<i>pensava) contribuiu muito para conscientizar as pessoas sobre o horror que era a Ditadura Militar.</i>
15	<i>Além disso, pratico esportes (sou colorado) e gosto muito de ir ao cinema. Adoro sair à noite, tanto em</i>
16	<i>[...] como na praia onde veraneio, [...]. Me preocupo com assuntos ligados ao futuro do</i>
17	<i>nosso país, como a sua situação política, tendo um posicionamento bem à esquerda em relação à isso.</i>
18	<i>Para o meu futuro, espero que esta faculdade contribua para que eu me realize profissionalmente.</i>
19	<i>Até lá, pretendo continuar aproveitando a vida como estou, sem deixar de lado as responsabilidades</i>
20	<i>que crescerão cada vez mais a partir de agora.</i>

Fonte: Conceição (2000, p. 118-119).

<sup>10</sup> Em nota, a autora explica que as linhas estão dispostas conforme o texto original entregue pelo/a estudante.

A autora acrescenta ainda que a redação escolar, de modo geral, apresenta alguns elementos tipicamente constitutivos, os quais são identificados pela autora como “formalidades características”, a saber:

- [...] obrigatória disposição canônica (introdução, desenvolvimento e conclusão) das partes do texto, ainda que inadequada ao conteúdo expresso;
- [...] conjunto de ideias expostas, denominado de lugar-comum, porque oriundas da reprodução de segmentos congelados de linguagem manifesto através de linguagem estereotipada, de expressões vagas e genéricas, de clichês, de noções confusas e de provas morais que denunciam estratégias de argumentação que substituem o esforço da construção de uma reflexão pessoalizada (CONCEIÇÃO, 2000, p. 117).

E mais adiante, apresentando as características da redação escolar, a autora remete a Guedes (1997)<sup>11</sup>, para quem redação escolar é mais precisamente um:

[c]onjunto de palavras organizadas em frases dispostas em forma de texto com o desígnio de 1) reproduzir um padrão de linguagem, um modelo consagrado de disposição das partes em que se deve dividir a exposição e um conjunto de idéias, considerados – esse padrão, esse modelo e esse conjunto – por quem produziu tal redação como os únicos aceitáveis pela escola ou de 2) expressar, de forma vaga, genérica e monológica, sentimentos, sensações, opiniões sem a intenção de propor um diálogo a qualquer leitor e sem a atenção a alguma eventual leitura. (GUEDES, 1997 *apud* CONCEIÇÃO, 2000, p. 122).

Como se pode ver nas muitas passagens acima destacadas, o termo “escolar” que adjetiva “redação” é frequentemente empregado em tom de crítica a essa prática de escrita, o que nos parece, com efeito, absolutamente legítimo. Ressaltamos, contudo, que esse expediente – possivelmente de forma involuntária à intenção de seus autores/as –, de tão reiterado, tende a associar a “escolar” um conteúdo semântico objetivamente pejorativo, com o qual não gostaríamos de contribuir. Não se trata, de nossa parte, de ignorar os problemas do contexto escolar, mas de uma opção teórica por não generalizar o caráter situado em que, a nosso ver, o conhecimento humano é produzido e reproduzido.

Em relação ao texto da Figura I, por ter sido apresentado como um exemplar típico do gênero, podemos inferir, então, que se trata de um texto em que as características descritas por Guedes (1997) e por Conceição (2000) devem, em boa medida, se fazer presentes. Contudo – e esse é um ponto que nos interessa destacar e discutir – que elementos presentes no texto em

---

<sup>11</sup> Optaremos por uma citação em *apud*, pois a referência de Guedes (1997) é apresentada por Conceição (2000) também em *apud*, remetendo ao trabalho de Conceição (1999), ao qual não tivemos acesso.

questão nos permitiriam afirmar que tal produção escrita não se trata de um texto e, portanto, que nele não há discursividade<sup>12</sup>?

Se levarmos em conta que ao/à estudante em questão foi pedido – e foi entregue – um texto de apresentação pessoal; se levarmos em conta que, para a primeira produção, supomos que o/a estudante não havia ainda sido informado de que seu texto deveria deliberadamente apresentar um certo arranjo discursivo caracterizado pela proficiência na articulação de bem definidas qualidades discursivas; poderíamos então, no limite, afirmar que o texto em questão não apresenta um tipo específico de discursividade, isto é, que o texto não apresenta uma discursividade ao modo de interlocução das qualidades discursivas. Isto não quer dizer que ele não componha *uma outra discursividade*.

Se estamos entendendo a discursividade como um elemento constitutivo do discurso, portanto um elemento pelo qual um determinado texto coloca em funcionamento os múltiplos mecanismos simbólicos de comunicação para participar, num dado momento histórico, de um processo específico de interlocução com vistas à produção de sentidos entre pessoas habilitadas para tanto; ou seja, se estamos entendendo que discursividade se refere à própria instanciação de um enunciado em uma dada interlocução, quais seriam as razões para apostar que o texto em questão não apresenta discursividade?

Se entendemos com Volóchinov (2018, p. 184) que “[t]odo enunciado [...] responde a algo e orienta-se para uma resposta” e que todo enunciado é “um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais” e que todo enunciado “continua a obra dos antecessores, polemiza com eles, espera por uma compreensão ativa e responsiva”; se compreendemos isso e, ainda assim, defendemos que a redação escolar é destituída de discursividade, ou seja, destituída do elo com a cadeia de discursos verbais que a antecedem; isso não significaria negar o reconhecimento à legitimidade de participação desse texto [a redação] no “tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal” (BAKHTIN, 2011, p. 348)?

---

<sup>12</sup> No entendimento de Conceição (2000, p. 119), “[o] maior problema dessa redação [Figura I] é que ela apresenta uma lista de características sem unidade, formando um amontoado de frases que, embora sejam dispostas em forma de texto, não chegam a constituir-se em um texto”. De forma geral, o entendimento de Guedes sobre a redação escolar vai também na linha de caracterizá-la como um não texto. Destaco ainda que esse entendimento é reiterado em publicações mais recentes, tais como Silva & Conceição (2019); Conceição (2016); Biasotto & Conceição (2015). Por outro lado, há também bibliografia que argumenta em sentido contrário. Beth Marcuschi (2005), por exemplo, considera a redação escolar como um “macrogênero” e aponta dois tipos de redação escolar: “1) A redação clássica, que se esgota na escrita do aluno, ou seja, o aprendiz é convocado a redigir sobre determinado tema ou gênero escolar, com pouca ou nenhuma preocupação com o contexto extra-escolar; e 2) A redação mimética, que busca trazer contextualmente as características dos gêneros textuais que se encontram disponíveis no espaço extra-escolar para o texto escolar.” (Ibidem, p. 147). O entendimento de Costa Val (2016) vai também nessa linha de Beth Marcuschi.

No texto em questão [Figura 1], percebemos seu autor explicitamente interessado em constituir uma interlocução com seus leitores, como por exemplo, no trecho das linhas 2 a 3, em que se pode ler: *Mesmo assim, tentarei fazer com que vocês conheçam um pouco a respeito da minha pessoa*. Além disso, a escolha de temas relacionados a assuntos artístico-culturais e a temas políticos é bastante persuasiva, visando a, justamente, marcar uma posição diante de um auditório local, nomeadamente, um ambiente universitário da área de Humanas.

A persuasão é tipicamente uma estratégia de interação. Com Goffman (2011), poderíamos dizer que o autor do texto está explicitamente empenhado na construção de sua *fachada*, isto é, um procedimento pelo qual se busca adotar uma certa linha de atos verbais e, através dela, construir um valor social positivo para si em face dos demais participantes<sup>13</sup>. Registre-se que, embora a perspectiva sociológica de Goffman esteja interessada fundamentalmente nas formas de interação verbal e não verbal empregadas face a face, não nos parece impróprio trazer essas reflexões para a discussão acerca da interação que se busca construir pela produção escrita, sobretudo quando se está em jogo uma prática de escrita que, a pretexto de construir uma autoapresentação, tem, agregada a seu propósito discursivo, a tarefa de leitura da autoapresentação para um auditório.

Equivale a dizer, então, que construir uma compreensão de um texto significa, em boa medida, se esparramar para além de seus limites mais imediatos e aparentes, cabendo ao exercício da interlocução a ginástica de “catar” o que, à primeira vista, parece escapar ao alcance da percepção. Há que se pontuar, contudo, que há limites pragmáticos em toda interação, os quais nos poupam de, como diria Zumthor (2006), ter de estar a toda hora remontando ao dilúvio para participar de uma interlocução. Mas como definir esses limites? Como delimitar até onde os interlocutores estão disponíveis ou aptos a ir para construírem um

---

<sup>13</sup> “Preservação da fachada” é como a edição brasileira da obra Goffman (1967) *Interaction Ritual: essays on face-to-face behavior* traduz a expressão *face-work*: “[c]om preservação da fachada [*face-work*] eu quero designar as ações tomadas por uma pessoa para tornar o que quer que esteja fazendo consistente com a fachada. A preservação da fachada serve para neutralizar ‘incidentes’ - quer dizer, eventos cujas implicações simbólicas efetivas ameaçam a fachada.” (GOFFMAN, 2011, p. 20). A “fachada” – que em artigos acadêmicos da área de Letras também é tratada com o vernáculo “face” ou com o termo em inglês *face* (cf. CUNHA; OLIVEIRA, 2018) – não tem, necessariamente, uma conotação pejorativa, como quando se diz, usualmente, que o comportamento de alguém é “só de fachada”. Segundo Goffman (2011, p. 13-14), “[o] termo fachada pode ser definido como o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesma através da linha que os outros pressupõem que ela assumiu durante um contato particular. A fachada é uma imagem do eu delineada em termos de atributos sociais aprovados - mesmo que essa imagem possa ser compartilhada, como ocorre quando uma pessoa faz uma boa demonstração de sua profissão ou religião ao fazer uma boa demonstração de si mesma.” [*No texto original: [t]he term face may be defined as the positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact. Face is an image of self delineated in terms of approved social attributes-albeit an image that others may share, as when a person makes a good showing for his profession or religion by making a good showing for himself.* (GOFFMAN, 1967, p. 5)].

entendimento à altura do diálogo travado? Voltaremos a esse ponto quando tratarmos da noção de história do texto.

Concordamos com Guedes (1994; 2009) e com Conceição (2000; 2016) no sentido de que as qualidades discursivas, especialmente a concretude e a objetividade, contribuem para não transformar essa referida ginástica interacional em uma maratona, situação em que o interlocutor se viria enlaçado em subjetivismos intuitivos e abstratos ao tentar estabelecer uma compreensão do projeto de sentido apresentado. Assim, há razões para crermos que *as qualidades discursivas propõem limites para uma bem-sucedida interlocução*. Elas visariam à construção de um paradigma de comunicação por escrito a ser pactuado entre os interlocutores, que passariam a, tacitamente, explicitar a discursividade de suas produções textuais a partir da compreensão desse paradigma. Pode ser que a chamada redação escolar, por sua vez, extrapole (ou fique aquém) [d]esses limites pactuados pela discursividade das qualidades discursivas, daí a compreensível desconfiança lançada ao seu estatuto discursivo. Se assim for, caberia então perguntar que limites são esses (se é que existem) pactuados pela discursividade via qualidades discursivas. Em boa medida nossa pesquisa é um debruçar-se sobre essa questão.

Para encaminhar nosso entendimento sobre a discussão que envolve discursividade e redação escolar, a posição que sustentamos aqui vai no sentido de se ter cautela na avaliação de uma suposta falta de discursividade dessa prática de escrita. Entendemos que sem se apresentar um mínimo detalhamento das bases materiais e enunciativas em que o texto foi produzido, de maneira que se possa acessar as possíveis cadeias de sentido que compõem a corrente discursiva com que tais enunciados buscam se relacionar, não parece seguro argumentar no sentido de uma destituição de discursividade. Pois são, justamente, essas bases materiais e enunciativas que irão compor o exercício da interlocução, entendido como espaço de configuração da discursividade, onde são forjados, portanto, os limites pragmáticos de uma dada interação.

### 2.1.2 Mas o que é mesmo discursividade?

Para Guedes (1994, p. 399), discursividade é “a mobilização de recursos expressivos [de uma língua] para produzir deliberados efeitos” sobre bem determinados leitores. Busca-se, nesse percurso teórico, um diálogo com Possenti (1988 [2001], p. 64), que discute a noção de discurso como “colocação em funcionamento de recursos expressivos de uma língua com uma certa finalidade, atividade que sempre se dá numa instância concreta entre um locutor e um alocutário”. Nessa linha interpretativa, a prática textual da redação escolar não se daria nessa



instância concreta entre interlocutores, daí a ideia de um falseamento de suas condições de produção discursiva.

No contexto da Análise do Discurso, ao apresentar os fundamentos dessa disciplina, Orlandi (2013) dá algum destaque à noção de discursividade, segundo a autora: “[c]ompreender como um texto funciona, como ele produz sentidos, é compreendê-lo enquanto objeto linguístico-histórico, é *explicitar como ele realiza a discursividade que o constitui.*” (ORLANDI, 2013, p. 70, *grifos nossos*). De onde se pode depreender que todo texto, enquanto objeto linguístico-histórico, constitui e é constituído de discursividade. Nessa linha interpretativa, a linguagem serve tanto para comunicar como para não comunicar (cf. ORLANDI, 2013, p. 21), pois a linguagem é vista a partir de “relações de sujeitos e de sentidos” e o discurso é concebido como “efeito de sentidos entre interlocutores”. Portanto, para esse entendimento, uma redação escolar também parece encerrar a sua discursividade.

Tal possibilidade passa a ganhar ainda mais respaldo se procurarmos observar a linguagem de uma perspectiva dialógica, nos termos do Círculo de Bakhtin<sup>14</sup>. Por esse enfoque, todo enunciado é parte de uma complexa teia discursiva composta de história, ideologia e, portanto, de disputa e de valor. Nesse sentido, a discursividade – entendida como a própria natureza constitutiva do enunciado – pode ser entendida como parte integrante e inseparável de todo enunciado e, portanto, de todo gênero do discurso. Daí a nossa compreensão de que a discursividade é uma instância do enunciado, isto é, o enunciado instancia a discursividade na concretude da prática social, na interlocução.

Diante do exposto – e com a devida vênia – poderíamos lançar alguns questionamentos a esse construto teórico-reflexivo pautado pelo “resgate da discursividade”, com o intuito crítico de problematizá-lo, a saber: *que discursividade [no singular] é essa que se pretende resgatar? O trabalho com as qualidades discursivas não seria favorecedor de discursividades [no plural]? E que discursividades?*

Parece-nos ponto pacífico a ideia de que, para Guedes (1994; 2009), a noção de “resgate da discursividade” está atravessada pela noção de interlocução, pois o que está em jogo é justamente o processo (didático-pedagógico) pelo qual se busca analisar, na produção textual

---

<sup>14</sup> Conforme Faraco (2009, p. 13), trata-se de um “grupo de intelectuais (boa parte nascida por volta da metade da década de 1890) que se reuniu regularmente de 1919 a 1929, primeiro em Nevel e Vitebsk e, depois, em São Petersburgo (à época rebatizada de Leningrado). Era constituído por pessoas de diversas formações [...] incluindo, entre vários outros, [...] Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev”. Dentre as muitas reflexões do grupo, destaca-se particularmente o interesse pela linguagem a partir de suas relações dialógicas: “[o] Círculo de Bakhtin entende as relações dialógicas como espaços de tensão entre enunciados. Estes, portanto, não apenas coexistem, mas se tensionam nas relações dialógicas”. (FARACO, 2009, p. 69). O enunciado, para as reflexões do Círculo, é sempre um espaço de ação responsiva e de contraposição *eu/outro*.

de estudantes, as marcas textuais de interlocução e, na medida em que nelas são verificadas opacidades, busca-se, nas reescritas, desopacizá-las<sup>15</sup>, explicitando-as através do desenvolvimento de qualidades discursivas. Portanto, constituída no aqui-e-agora da esfera de sala de aula, a discursividade que se quer resgatada é, no nosso entendimento, um tipo específico de discursividade: uma discursividade impelida, que se estabelece a serviço das qualidades discursivas para os fins específicos da interlocução que se pretende em sala de aula.

Por outro lado, nos casos de produções textuais que se apresentam em homologia com a chamada redação escolar, poderíamos afirmar que a discursividade aí configurada também se desenvolve, mesmo que não pareça, à primeira vista, alinhada aos propósitos discursivos das qualidades discursivas.

Nesse sentido, passa a nos interessar olhar para o texto a partir da lógica discursiva que ele estabelece, perguntando-lhe como constrói a discursividade de que é feito. Essa linha de percepção da discursividade observa o texto (e o gênero discursivo) pela ótica da configuração da interlocução (SCHOFFEN, 2009; SIMÕES, COSTA & MANGABEIRA, 2012; DILLI, SCHOFFEN & SCHLATTER, 2012; PASIN, 2017; SCHOFFEN, 2018). Trata-se de um ponto de vista pelo qual a interlocução tem papel determinante na configuração da adequação do gênero discursivo e, portanto, na articulação entre conteúdo informacional, materialidade linguística e propósito comunicativo e na avaliação do desempenho e da proficiência escrita.

Segundo Dilli, Schoffen e Schlatter (2012, p. 175), olhar para a configuração da interlocução, no caso da produção escrita, significa pensá-la enquanto prática social: “[m]otivada pela interlocução e, ao mesmo tempo, constituindo-a, a seleção do que dizer e de como dizer é mediada pela história e experiência pessoal do escritor/leitor com as práticas de escrita e pelos discursos institucionais com os quais os textos se relacionam”. Nessa perspectiva, entendemos que a interlocução é o devir que estabelece, na experiência concreta do texto, o fluxo entre a historicidade da prática cultural em questão e o percurso individual do/a interlocutor/a. Sendo assim, “a seleção do que dizer e de como dizer” (a discursividade, se preferirmos) está também implicada na contingência desse fluxo.

Daí que se possa mencionar, nesse processo, a instauração de uma lógica interlocutiva: “[a] produção textual será entendida, assim, como uma resposta a enunciados anteriores, e essa natureza responsiva do enunciado se percebe não só pela materialização de um novo enunciado

---

<sup>15</sup> Embora a expressão “desopacizar” não esteja em dicionários canônicos de Língua Portuguesa como Houaiss e Aurélio, nos permitimos empregá-la tal como Paulo Freire já o fazia, como no excerto a seguir: “Há outra tarefa a ser cumprida na escola apesar do poder dominante e por causa dele – a de *desopacizar* a realidade *enevada* pela ideologia dominante. [...]” (FREIRE, 2001, p. 28, *grifos do autor*).

(neste caso, pela produção escrita), mas também pela leitura.” (DILLI, SCHOFFEN & SCHLATTER, 2012, p. 176). E pensada desde um ponto de vista pedagógico, essa lógica interlocutiva precisa necessariamente ser explicitada para que a ação discursiva daí advinda possa ser coerentemente compreendida:

[é] a explicitação da situação interlocutiva nas tarefas pedagógicas que orientará a seleção do que dizer e a decisão de como dizer, já que há sempre várias alternativas considerando as diferentes variedades linguísticas e seus possíveis efeitos de sentido nos contextos de uso propostos. Caso essa contextualização discursiva não esteja explícita nas tarefas pedagógicas, resta ao estudante produzir seus textos evitando erros em relação à norma padrão, tornando a prática pedagógica alienada do uso da linguagem que fazemos na vida, em que as escolhas linguísticas, como vimos, são motivadas pela configuração da interlocução e os efeitos de sentido que queremos causar. Defendemos, assim, que a sala de aula possa ser um espaço de contínua prática de leitura e escrita, lançando mão de tarefas pedagógicas que proponham (ou simulem) contextos de produção para criar oportunidades de leitura/escrita que efetivamente sejam (ou se aproximem de) práticas letradas que acontecem fora da sala de aula. (DILLI, SCHOFFEN & SCHLATTER, 2012, p. 177).

Pela passagem acima, poderíamos refletir se boa parte das críticas feitas à discursividade da chamada redação escolar não deveriam ser, em verdade, reposicionadas para a contextualização discursiva das tarefas pedagógicas de onde esses textos emergiram. Em outras palavras, pela ótica da configuração da interlocução, o propósito comunicativo e, conseqüentemente, a adequação (ou não) do texto a esse propósito tornam-se princípios inseparáveis de toda prática de produção textual e, dessa forma, da avaliação do desempenho da produção de texto.

Sendo assim, à guisa de encaminhamento, torna-se necessário apresentar algumas considerações. Discutimos o conceito de *qualidades discursivas*, desenvolvemos alguns significados para a literatura pertinente a respeito dessa prática de escrita chamada *redação escolar* e, finalmente, discutimos a noção de *discursividade*, tanto de maneira geral como de maneira específica. Nesse percurso, sustentamos que:

a) O chamado “resgate da discursividade”, defendido por Guedes (1994) e por uma série de estudos alinhados a seus postulados sobre as qualidades discursivas, é pautado pelo exercício reflexivo a propósito de *um tipo específico de discursividade*.

b) Em nosso entendimento, a redação escolar enquanto gênero do discurso também é constituída de discursividade, o que nos colocaria a tarefa de compreender o nível ou o desempenho dessa discursividade para a configuração de uma dada interlocução. Tal fato, no

nosso entendimento, colocaria em dúvida uma noção singular de discursividade e, com isso, o próprio propósito de “resgate da discursividade”.

c) Sendo assim, uma outra perspectiva da qual passamos a nos aproximar considera a discursividade pela ótica da configuração da interlocução. Nesse caso, podemos pensar em discursividade no plural, uma vez que essa perspectiva avalia a adequação do gênero discursivo do ponto de vista da lógica interlocutiva que articula conteúdo informacional e materialidade linguística ao propósito comunicativo. Aqui, olhar para a configuração da interlocução significa olhar para a prática social, de onde a produção textual emerge como resposta possível, viável, momentânea, transitória e, portanto, relativamente efêmera.

d) Não nos parece haver uma dicotomia entre a perspectiva que considera a discursividade pela ótica da configuração da interlocução e a perspectiva de Guedes (1994; 2009), que trata do “resgate da discursividade” pela ótica das qualidades discursivas. Não haveria dicotomia porque em boa medida a ótica de Guedes (1994; 2009) também é a ótica da interlocução. Ocorre, entretanto, que, em Guedes (1994; 2009), segundo nosso entendimento, a interlocução existe a propósito do - ou para que haja um - “resgate da discursividade”, ao passo que, na perspectiva da configuração da interlocução, a discursividade é a própria condição da interlocução e vice-versa.

Na discussão especializada, temos visto diferentes percepções valorativas incidindo sobre diferentes discursividades. Nesta seção do capítulo, buscamos compreender como duas dessas percepções valorativas operam, a saber, a perspectiva do “resgate da discursividade” (em que a discursividade se dá impelida pelo desenvolvimento, no texto, de bem definidas qualidades discursivas) e a perspectiva da configuração da interlocução (em que a discursividade se constrói na situacionalidade da lógica interlocutiva, que mobiliza e articula conteúdo informacional e materialidade linguística ao propósito comunicativo). Entendemos que deslindar essas compreensões é fundamental para discutirmos proficiência e aprendizagem de escrita no contexto desta pesquisa. Algumas questões parecem, todavia, em aberto:

e) Caberia, então, indagar se, a partir de um trabalho com o que estamos chamando de “resgate da discursividade motivada pelo desenvolvimento, no texto, de bem definidas qualidades discursivas”, a configuração da proficiência daí emergente sugere uma noção igualmente singular de discursividade ou se também aí verificamos constituírem-se discursividades no plural.

f) Por fim, caberia também especular como a questão da proficiência se relaciona com as qualidades discursivas de maneira geral e, em particular, com a produção de discursividade(s). E mais, teriam as qualidades discursivas contribuições a oferecer à

perspectiva da configuração da interlocução (para além do já discutido “resgate da discursividade”)? Nos referimos a contribuições não apenas teóricas, mas também operacionais, em termos de aportes à noção de proficiência escrita a serem observados empiricamente e discutidos em pesquisa acadêmica.

Ante o exposto, nosso trabalho propõe uma aproximação dessas duas perspectivas discutidas ao longo do capítulo e resumidas acima, isto é, pretendemos observar a constituição da proficiência escrita num contexto universitário de produção textual, em que a pedagogia de produção de texto se orienta pela proposta de Guedes (2004; 2009) de “resgate da discursividade pelo desenvolvimento de bem definidas qualidades discursivas”. Interessa-nos compreender a discursividade que emerge do texto proficiente, observando-a, entretanto, do ponto de vista da configuração da interlocução dos textos produzidos. Queremos saber o que acontece – em termos de implicações para a pedagogia de produção textual – quando colocadas em paralelo duas perspectivas de percepção da discursividade. Para tanto, adotamos, nesta pesquisa, uma perspectiva etnográfica de escrita, pela qual texto e contexto constituem-se de maneira organicamente indissociável.

Na próxima seção, discutiremos essa noção etnográfica de escrita com que trabalharemos, bem como a noção de história do texto, ambos conceitos estratégicos e fundamentais tanto para o capítulo de metodologia, quanto para a justificativa externa desta pesquisa. Encerrado este capítulo, a ideia é que nossa abordagem teórica a propósito da noção de proficiência escrita seja também definida.

Em tempo, antes de passarmos à próxima seção deste capítulo, é fundamental acrescentarmos que, de todos os estudos que nossa revisão de literatura levantou, o trabalho de Schoffen (2018) é, seguramente, o que mais se aproxima dessa lacuna que identificamos. Discutindo os resultados de seu projeto de pesquisa sobre avaliação da proficiência escrita sob a ótica da interlocução, a autora apresenta as seguintes considerações:

A partir das análises realizadas, foi possível verificar que a qualidade discursiva *concretude* é determinante para a qualidade do texto: ligada ao *questionamento*, essa qualidade parece “refinar” a produção textual, porque é uma das qualidades que se estabelece mais tardiamente (aparece mais nas versões finais dos textos), melhorando de forma evidente a qualidade dos textos. [...].

Na maioria dos textos, foi possível verificar que as versões reescritas apresentaram melhora na configuração da interlocução. Os enunciados estabeleceram melhor a relação entre quem escreve e para quem escreve, tornando-se, assim, mais adequados ao gênero proposto. Os textos considerados mais proficientes se destacaram também por se aterem ao

propósito solicitado do início ao final do texto, bem como por estabelecerem uma relação direta entre as informações apresentadas, o interlocutor selecionado e o contexto de produção do texto.

Foi possível observar, também, que a existência de uma reflexão sobre o questionamento caracteriza uma importante diferenciação entre os textos de diferentes níveis. Essa reflexão, que costuma aparecer somente nas versões finais dos textos, mostra um amadurecimento do questionamento, tornando o texto mais interessante e mais completo para o leitor. (SCHOFFEN, 2018, p. 306, *grifos da autora*).

Com base nesses achados, o trabalho em questão apresenta como contribuição uma grade de avaliação, que descreve quatro níveis de proficiência com indicações para reescrita em cada nível. Dessa forma, a autora aproxima a proposta didático-pedagógica de Guedes (2004) – sobretudo a questão das qualidades discursivas – da ótica da configuração da interlocução em um contexto específico de pedagogia de produção de textos.

Contudo – e esse é o nosso ponto – a discursividade do texto proficiente em termos de processo de constituição não é apresentada, isto é, não é foco da autora, neste trabalho, detalhar a análise textual-discursiva empreendida e, por meio dela, subsidiar uma discussão sobre a discursividade do texto proficiente, motivo pelo qual entendemos justificado internamente o interesse de nossa abordagem, qual seja: detalhar a apresentação de uma abordagem de análise textual-discursiva que nos permita sistematizar a constituição da discursividade no decorrer de um trabalho de produção textual baseado no desenvolvimento de qualidades discursivas. Observaremos esse processo do ponto de vista da configuração da interlocução dos textos produzidos e, assim, discutiremos a proficiência escrita ao longo da disciplina de produção de textos em que realizamos a pesquisa.

## **2.2 Para além da seara**

Desde o projeto de pesquisa, em sua versão final, nossa proposta já se aproximava da adoção de uma noção etnográfica de escrita, que parecia bastante simpática ao desenho de pesquisa que estávamos construindo, quando nosso interesse estava mais próximo da noção de aprendizagem situada e de comunidades de prática, conforme já mencionado no primeiro capítulo deste trabalho. Houve, contudo, os necessários ajustes da pesquisa, mas a referida noção de escrita permaneceu em nosso horizonte, sobretudo porque essa ótica nos parecia fundamental para a investigação do texto em seu contexto de produção, com vistas a compreendê-lo em processo e, particularmente, em processo de construção da proficiência.

Tal fato significou assumir, com Blommaert (2006), uma perspectiva segundo a qual “a linguagem é contexto, é a própria arquitetura do comportamento social e, portanto, parte da estrutura social e das relações sociais<sup>16</sup>”. Nesse nível de entendimento, a etnografia passa a ser vista não apenas como método ou metodologia, mas como uma perspectiva teórica pela qual se procura compreender determinada realidade concreta (BLOMMAERT, 2007; LILLIS, 2008).

Para entender como isso se dá em termos teóricos, podemos recorrer à discussão que Lillis (2008) propõe, diferenciando e especificando três abordagens em que a etnografia figura como elemento chave de pesquisa qualitativa em estudos da linguagem, a saber, etnografia como método; etnografia como metodologia e etnografia como perspectiva teórica profunda.

No primeiro caso, a etnografia é vista como um método de obtenção de dados e, geralmente, se limita ao que a autora reconhece como “conversas em torno do texto” (*talks around text*). Trata-se de um procedimento pelo qual se busca compreender, geralmente por meio de entrevistas, o ponto de vista do/a produtor/a do texto acerca do seu processo de escrita e de seu próprio texto numa perspectiva êmica. Explora-se, assim, questões significativas do contexto, os diferentes sentidos e papéis negociados quando do ato da escrita, enfim, trata-se de um recurso muito utilizado, tanto em trabalhos de pesquisa, quanto em rotina pedagógica.

Contudo, a autora chama a atenção para algumas limitações desse método, especialmente o fato de que tal abordagem permite apenas vislumbrar uma ideia vaga da perspectiva do/a produtor/a de texto, que não deve ser reificada no tempo e no espaço por meio de expressões utilizadas na conversa para, eventualmente, definir algum processo ou escolha. Não se aconselha, portanto, tomar as “conversas em torno do texto” como uma transparência da perspectiva do/a produtor/a do texto.

Já a etnografia como metodologia, segundo Lillis (2008), possibilita gerar uma gama maior de dados e uma variedade nos tipos de dados de pesquisa, com vistas à construção de uma perspectiva holística. Nesse caso, a etnografia como metodologia possibilita uma inserção prolongada e sustentada do/a pesquisador/a no mundo da escrita dos participantes. As conversações em torno do texto são mais longas, por exemplo, em Lillis (2008) temos o relato de um tempo de pesquisa que pode variar entre 2 e 6 anos, podendo até passar de 7 anos. Em alguns casos, a pesquisa pode levar à constituição da história de letramento do/a participante ou ao estabelecimento de uma rotina cíclica de conversas sobre as idas e vindas que antecedem a publicação de um texto, envolvendo – no caso da escrita acadêmica, por exemplo – e-mails trocados entre orientadores e tutores, pareceres de revisores, enfim, toda a sorte de diálogos que

---

<sup>16</sup> No texto original: *Language is context, it is the architecture of social behavior itself, and thus part of social structure and social relations.* (Ibid., p.7).

permeia e estabelece o contexto e a “história do texto”. E, aqui, é importante que guardemos a noção de “história do texto”, pois ela será fundamental para o percurso teórico-metodológico a ser apresentado.

Por fim, a noção de etnografia como teorização em nível profundo (*ethnography as deep theorizing*). Para Blommaert (2007), há um vínculo inevitável entre etnografia linguística e uma perspectiva teórica particular, mesmo que esse vínculo não seja apreendido dentro de uma ortodoxia. Para esse autor, “mesmo que a perspectiva teórica esteja em um nível muito profundo de teorização: há uma ontologia compartilhada e há uma epistemologia compartilhada na etnografia<sup>17</sup>”. A esse ponto, Lillis (2008) acrescenta que tal perspectiva teórica particular é um elemento fundamental para a construção de uma abordagem cujo foco seja o de estreitar as lacunas entre texto e contexto. Para a autora, Blommaert (2006) mobiliza essa questão ao enfatizar a necessidade de se reconhecer (independentemente do campo ou da disciplina de onde venha o/a pesquisador/a) que, por conta de suas raízes na antropologia, a etnografia tem uma epistemologia e uma arquitetura ontológica, e tal arquitetura “não reconhece dicotomias entre linguagem e cultura, texto e contexto<sup>18</sup>”. Indo um pouco mais além nessa linha, para Blommaert (2006, p. 4), “não há como a linguagem ser ‘sem contexto’ nessa tradição antropológica da etnografia. Há sempre uma função particular para a linguagem [...] um conjunto identificável de relações entre atos singulares de linguagem e padrões mais amplos de recursos e suas funções<sup>19</sup>”.

Diante do exposto, entendemos que a tradição de trabalho etnográfico da chamada antropologia da linguagem tem um legado importante, que pode contribuir com nosso ponto de vista sobre as práticas e usos sociais da linguagem escrita e sobre o estudo que deles fazemos no âmbito dos estudos da linguagem e, em particular, no âmbito da Linguística Aplicada. Como se sabe, o próprio enfoque dos Novos Estudos de Letramento (STREET, 1984; GEE, 2015) adota uma perspectiva semelhante.

Essa concepção etnográfica de escrita implica, portanto, um olhar para o texto escrito tendo presente a indissociável complementaridade entre texto e contexto de produção, nos termos do que propõem, por exemplo, Lillis (2008), Fiad (2013) e Marinho (2010). Na

---

<sup>17</sup> No original: *There is indeed, even if such a link should not be read as a suggestion of a ‘school’ with some kind of orthodoxy, and even if the theoretical perspective is one at a very deep level of theorizing: there is a shared ontology and there is a shared epistemology to ethnography.* (BLOMMAERT, 2007, p. 683-684).

<sup>18</sup> No original: *this architecture does not recognize any dichotomy between language and culture, text and context.* (LILLIS, 2008, p. 374).

<sup>19</sup> No original: *There is no way in which language can be ‘context-less’ in this anthropological tradition in ethnography. To language, there is always a particular function, a concrete shape, a specific mode of operation, and an identifiable set of relations between singular acts of language and wider patterns of resources and their functions.* (Ibid., p. 4).



abordagem dessas autoras o desafio está justamente em “construir um modelo de análise de escrita que rompa com a dicotomia entre o texto e o contexto, que vem tradicionalmente sendo feita quando os estudos etnográficos servem apenas de “pano de fundo” para as análises que acabam sendo exclusivamente textuais.” (FIAD, 2013, p. 469).

Para Marinho (2010, p. 363), “[a]bordar o texto etnograficamente significa tratá-lo como um traço ou um elemento de uma situação social, que inclui igualmente os valores, regras, significados e atitudes, assim como modelos de comportamento dos participantes da interação”. Nessa perspectiva em que o estudo de Marinho (2010) se desenvolve, sustenta-se a combinação entre uma concepção enunciativa da linguagem e uma concepção etnográfica de investigação, cujo efeito pretendido reside em “compreender os gêneros [do discurso] como um *comportamento social*” (MARINHO, 2010, p. 365, *grifos nossos*).

Compreender os gêneros do discurso como comportamento social, adotando uma perspectiva etnográfica de escrita, nos aproxima da noção de história do texto (LILLIS, 2008) como procedimento de investigação. Lillis (2008), estudando a escrita entre profissionais acadêmicos, chamou de história do texto (*text history*) o percurso, às vezes extenso, entre elaboração de manuscritos, as diversas revisões e sua possível publicação.

Nesta mesma linha, Lillis & Curry (2006) apontam que abordagens de “história do texto” constituem uma unidade de coleta e análise de dados, que pode ser uma chave para explorar as trajetórias de um texto, especificamente textos acadêmicos profissionais, considerando a agência e o papel dos revisores dos diferentes periódicos (vistos como mediadores de letramento) na constituição do letramento dos/as autores/as e na própria história dos textos. Uma síntese bem elaborada do conceito de “história do texto” foi apresentada por Pasquotte-Vieira (2014) nos seguintes termos:

O conceito de história do texto proposto por Lillis foi desenvolvido com base nos estudos da pesquisadora Roz Ivanič<sup>20</sup>, cuja metodologia de pesquisa e análise envolve o que designou como “conversas em torno do texto” (*talk around the text*) numa referência a diálogos periódicos com estudantes-escritores ou profissionais-escritores em torno de seus textos para elucidar questões relacionadas às práticas de escrita — inclusive, práticas de escrita acadêmica. Ao contemplar essa metodologia para pesquisas integradas à abordagem dos Letramentos Acadêmicos, Lillis também passou a considerar um conjunto de dados provindos não apenas das conversas com os autores dos textos, mas, também, informações oriundas de outras fontes, como e-mails de professores, orientadores e pareceristas de publicações às quais os textos discutidos são submetidos. Com isso, a “história do texto” passou a designar uma “unidade fundamental da coleta de dados e análise para explorar as

---

<sup>20</sup> Ivanič, R. (1998). **Writing and identity**: The discursual construction of identity in academic writing. Amsterdam: John Benjamins.

trajetórias de textos” (LILLIS, 2008: 362) com o objetivo de (a) obter comentários e reflexões que vão além da escrita dentro de convenções e práticas dominantes e (b) reconhecer as perspectivas dos sujeitos participantes como fundamentais para estabelecer o que pode ser significativo e importante em qualquer contexto específico. Esses diálogos são feitos sobre textos escritos reais, ou seja, elaborados em práticas reais de escrita e, não a partir de uma atividade de escrita criada pelo pesquisador para fins de pesquisa. Assim, através das informações obtidas pelos diálogos em torno do texto, é possível explorar o que está envolvido na escrita acadêmica a partir de situações reais de escrita e do ponto de vista dos sujeitos sobre o texto, sejam eles os próprios escritores (alunos ou profissionais), professores, orientadores, pareceristas, entre outros. Nessa abordagem, o olhar do pesquisador se move claramente para além do texto, embora o texto continue compondo um objeto fundamental à análise. (PASQUOTTE-VIEIRA, 2014, p. 99-100).

Por sua vez, Fiad (2013), também em diálogo com Lillis (2008), apoia-se na noção de história do texto para discutir a reescrita em textos de estudantes universitários, numa perspectiva etnográfica. Fiad (2013) considera a história do texto o conjunto de enunciados relacionados dialogicamente com o texto inicial, as reescritas e a produção final. Como se pode depreender do que vimos até aqui, o conceito de dialogia parece fundamental para o desenvolvimento da noção de história do texto, uma vez que esse conceito se fortalece dos pressupostos teóricos de Bakhtin (2016, p. 116), para quem “o discurso é dialógico por natureza” segundo o autor:

O enunciado é pleno de *tonalidades dialógicas*, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. Porque a nossa própria ideia - seja filosófica, científica, artística - nasce e se forma no processo de interação e luta com pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento. (BAKHTIN, 2016, p.58-59, *grifos do autor*).

A noção de história do texto tem se apresentado como abordagem estratégica para a construção de interfaces entre os estudos linguísticos e os estudos de letramento. Vai nessa linha também o argumento de Pasquotte-Vieira (2014, p. 84), que percebeu nesse tipo de abordagem a possibilidade de construção de uma “proposta teórico-metodológica para pesquisas tanto na Linguística que, tradicionalmente, mantém seu foco sobre o material linguístico, quanto nos estudos socioculturais de letramentos, que têm se concentrado em eventos e práticas letradas, mas sem trazer os textos para as análises”.

Em nossa pesquisa, buscamos aproximação ao postulado segundo o qual “as interações em torno dos textos, que podem provocar ou não a reescrita ou outras réplicas por parte dos escreventes, fazem parte do ato de escrever e podem ser analisadas conjuntamente com os textos centrais nesse processo” (FIAD, 2013, p. 477). Através da história do texto, nosso foco passa a

ser a compreensão do texto-contexto, entendido como processo de interlocução constituído: a) por um preâmbulo contendo os diferentes diálogos que antecederam a primeira produção; b) por todas as versões de escritas e reescritas e c) pelos diálogos do entorno das escritas e reescritas, configurando assim uma trajetória textual. Como temos já sinalizado, essa proposta teórico-metodológica de investigação encontra-se amplamente respaldada no campo aplicado por abordagens como as de Lillis & Curry (2006); Lillis (2008); Maybin (2017); Pasquote-Vieira (2014), Paris (2021) e Fiad (2013, 2017).

Nossa proposta é que a perspectiva da história do texto nos possibilite gerar os dados a serem analisados nos capítulos pertinentes. Além disso, a noção de história do texto nos permitirá desenvolver uma abordagem metodológica coerente com a noção etnográfica de escrita com que esta pesquisa opera. Por fim, constituída pela ótica da configuração da interlocução, a história do texto poderá contribuir com nossa discussão a propósito da discursividade do texto proficiente no contexto da pesquisa. Para finalizar este capítulo, tratemos, então, da noção de proficiência com que iremos trabalhar.

Inicialmente, destacamos a estreita relação entre proficiência e avaliação da aprendizagem e do desempenho em línguas. Scaramucci (2000, p. 12), por exemplo, destaca que “proficiência pode ser vista como o resultado da aprendizagem, uma meta, definida em termos objetivos ou padrões e, portanto, de interesse de professores, administradores, elaboradores de currículos, construtores de testes, pesquisadores, pais, alunos”. Além disso, a autora acrescenta que “os objetivos e padrões definidores da proficiência podem ser usados como critérios para avaliar proficiência como um fato empírico, ou seja, o desempenho efetivo de um indivíduo ou grupo de indivíduos (Stern, 1983)”. Sendo assim, ainda na linha do que Scaramucci (2000) apresenta, a formulação de um conceito operacional de proficiência é um dos principais fundamentos para tomada de decisão no âmbito da implementação de programas de ensino, de avaliação, de políticas linguísticas ou educacionais para o ensino de línguas e formação de professores.

De um ponto de vista bakhtiniano da teoria dos gêneros do discurso, Schoffen (2009) argumenta que a proficiência escrita resulta da relação entre o propósito comunicativo e a configuração da interlocução em determinado gênero discursivo. Sendo mais específico, proficiência se relacionaria, então, a “como o conteúdo informacional e a materialidade linguística atualizam o propósito de comunicação e a relação entre os participantes.” (SCHOFFEN, 2009, p. 163). A autora propõe “uma visão de proficiência como configuração adequada da interlocução no texto dentro de um gênero do discurso e de um contexto de produção específico” (SCHOFFEN, 2009, p. 22).

Inicialmente voltada para uma noção de proficiência em língua estrangeira, relacionada ao âmbito do Exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), a discussão do conceito de proficiência em Schoffen (2009) foi se ampliando e parece ter transcendido esse contexto imediato. Fangfang (2017), por exemplo, se vale dessa noção de proficiência para a avaliação do aprendizado de escrita em português para alunos chineses. Já Dilli, Schoffen & Schlatter (2012) trabalham com esse conceito de proficiência para a definição de parâmetros de avaliação de produção escrita em línguas adicionais. Textualmente as autoras argumentam o que segue:

[s]egundo Schoffen (2009, p. 165), proficiência é “a capacidade de produzir enunciados adequados dentro de determinados gêneros do discurso, configurando a interlocução de maneira adequada ao contexto de produção (específico e em resposta a enunciados anteriores)”. Segundo essa visão de proficiência, todas as escolhas do autor em seu texto vão ser estabelecidas a partir da interlocução configurada para a realização das ações. Um texto demonstra maior ou menor grau de proficiência na medida em que configura a interlocução de forma mais ou menos adequada a determinado contexto de produção, utilizando para tanto os recursos necessários ou historicamente preferíveis dentro do gênero no qual o texto se insere. (DILLI, SCHOFFEN, SCHLATTER, 2012, p. 174-175).

Por fim, em Schoffen (2018), ao tratar de avaliação da proficiência escrita em português como língua de socialização no âmbito da graduação em Letras, a autora retoma o conceito de proficiência desenvolvido em Schoffen (2009, p. 106). Nesse contexto, proficiência significa “ser membro competente de uma determinada comunidade linguística, capaz de construir gêneros adequados para participar de situações de enunciação em diferentes esferas de uso da linguagem”.

Portanto, diante do exposto, consideramos pertinente partirmos da noção de proficiência apresentada em Schoffen (2009) para tratarmos especificamente da proficiência escrita em língua portuguesa para usuários/as dessa língua em contexto universitário de produção textual. Para tanto, estamos considerando proficiência através do seguinte postulado, elaborado com base em Schoffen (2009) e em Dilli; Schoffen & Schlatter (2012):

- Proficiência se refere à construção de enunciados adequados aos limites de determinado gênero discursivo. Esses limites se estabelecem sócio-historicamente pela configuração da interlocução no âmbito específico das práticas sociais. E essa configuração da interlocução se relaciona à articulação entre conteúdo informacional, materialidade linguística e propósito comunicativo. Essa articulação, por fim, tem caráter responsivo,

sendo, portanto, sensível ao contexto de produção no qual o texto reage a alguma demanda sócio-histórica com os recursos historicamente necessários ou preferíveis ou disponíveis.

Diante desse postulado, entendemos que esta pesquisa tem um segundo enfoque. Ou seja, para além do que mencionamos na seção anterior deste capítulo, quando explicitamos nosso interesse em compreender, a partir da lacuna discutida, a discursividade do texto proficiente, observando-a do ponto de vista da configuração da interlocução dos textos produzidos em determinado contexto de ensino e aprendizagem; observamos que esse interesse de pesquisa nos leva a um segundo, de cunho pedagógico e particularmente orientado ao ensino de escrita na universidade.

O que conhecemos da pedagogia de produção de textos orientada pelas qualidades discursivas de Guedes (2004; 2009) opera no sentido de um “resgate da discursividade”. Sendo assim, caberia indagar se há lugar nessa pedagogia para outros pressupostos além da postura epistemológica e pedagógica de “resgate da discursividade”. Ou seja, ao fim e ao cabo, ao investigarmos o que nos propomos a pesquisar – adotando uma concepção etnográfica de escrita, que nos possibilite compreender os gêneros do discurso como comportamentos sociais, e adotando um pressuposto metodológico a partir da história do texto, que nos permita compreender o que está envolvido na escrita para além do escrito –, estamos também interessados em contribuir com a referida pedagogia de produção de textos, sobretudo interrogando sobre alternativas ao referido enfoque do “resgate da discursividade”.

Essa busca por alternativa não se estabelece por considerarmos o enfoque de “resgate da discursividade” equivocado, por recriminá-lo ou por defendermos a sua extinção, o que seria demasiadamente simplista. Nossa busca por um enfoque alternativo ao pressuposto do “resgate da discursividade” se sustenta, justamente, por entender que a pedagogia de produção de textos orientada pelas qualidades discursivas pode se beneficiar de uma revisão de seus pressupostos, de maneira a trazer para perto dessa pedagogia uma outra lógica interlocutiva, construída no limite do alcance desta investigação acadêmica.

Em tempo, os versos de João Cabral que nos servem de epígrafe e de influência para o título do capítulo têm a sua razão de ser. Eles nos lembram a cada instante o duplo e o movimento de cada coisa: o que é e não é, ao tempo que, embora sendo, nem chegou a ser. Esse duplo das coisas e seu movimento são parte da rotina de um trabalho de natureza etnográfica como o que empreendemos, em que o desafio da compreensão anda ao lado do risco: cortar o fio de água de um rio e apresentá-lo em forma de poço?

No poema, temos esse movimento de forma exuberante, em que “o curso de um rio” é também o “seu discurso-rio” ou, simplesmente, o dis-curso de um rio é curso e discurso, fim e começo, mesmo que não se possa precisar onde começa e onde termina. A configuração da interlocução e as qualidades discursivas são alguns dos instrumentos que nos ajudarão a compreender os sentidos desse curso/discurso-rio, para que lado corre/discorre sua (dis)cursividade. Viajantes que somos, as margens serão nossos pontos de observação, quando saímos da água para mirar, anotar, pontuar. Tudo é fluxo. Vejamos onde a vista alcança.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

*Salvo a grandiloquência de uma cheia  
lhe impondo interina outra linguagem*

O presente estudo resulta de trabalho de campo para geração de dados, empreendido por meio de observação participante da rotina de produção textual na disciplina de Produção Textual I. Conforme a discussão encaminhada no capítulo anterior, a perspectiva pela qual construímos nosso enfoque analítico acerca da produção textual escrita no contexto mencionado deve-se ao entendimento da noção etnográfica de escrita que adotamos e da história do texto enquanto método de pesquisa qualitativa.

A partir dessas noções e a pretexto de tipificar o empreendimento de pesquisa aqui relatado, diríamos tratar-se de um estudo qualitativo de base etnográfica, com enfoque analítico voltado para o campo de estudos da linguagem da área de Linguística Aplicada. Contudo, estamos de acordo com André (2013), quando afirma que:

[n]a perspectiva das abordagens qualitativas, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita. Isso sim é importante, porque revela a preocupação com o rigor científico do trabalho, ou seja: se foram ou não tomadas as devidas cautelas na escolha dos sujeitos, dos procedimentos de coleta e análise de dados, na elaboração e validação dos instrumentos, no tratamento dos dados. Revela ainda a ética do pesquisador, que ao expor seus pontos de vista dá oportunidade ao leitor de julgar suas atitudes e valores. (ANDRÉ, 2013, p. 96).

Sendo assim, neste capítulo nos comprometemos a explicitar os passos seguidos para a realização desta pesquisa. Faremos uma descrição do caminho percorrido para alcançar os nossos objetivos, bem como descreveremos como se deu o processo de entrada em campo, escolha dos participantes, geração e tratamento dos dados.

#### 3.1 Do quadro mais específico da pesquisa

Obtivemos a anuência do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para realizar a pesquisa em 28 de novembro de 2019 (Parecer N° 3.733.057/CAAE: 24625219.0.0000.5347), ficando acordado que a geração de dados se daria através da observação participante do pesquisador em sala de aula de 1º semestre de um curso de Letras de uma instituição pública de Ensino Superior

do Rio Grande do Sul<sup>21</sup>, ao longo de 1 (um) semestre da disciplina aqui identificada como Produção Textual I (4 créditos; 60h; oferta corrente no currículo do curso).

Na avaliação dos possíveis riscos aos/às participantes – aos/às quais, rigorosamente, se asseguraria o direito de livre participação por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) –, nos comprometemos a preservar a identidade por meio da criação de pseudônimos para cada participante que viesse a ser nomeado/a no relatório de pesquisa. Além disso, para evitar eventuais constrangimentos em relação ao processo de avaliação da disciplina, nos comprometemos a enfatizar que a participação (ou não) na pesquisa não teria qualquer implicação nas notas da disciplina ou na avaliação ao longo do semestre.

Anterior à anuência do CEP, obtivéramos a liberação de diferentes setores e/ou instâncias pertinentes à administração de ensino e pesquisa da instituição e – uma vez aprovada a pesquisa pelo CEP, considerando que a disciplina em que pretendíamos realizar a observação participante seria ofertada a, pelo menos, 4 (quatro) turmas diferentes, cada qual ministrada por respectivo/a docente – consultamos, então, docentes sobre a possibilidade de realização da pesquisa de campo nos termos do projeto aprovado pelas referidas instâncias. De maneira que, em 05 de março de 2020, obtivemos o consentimento de uma docente, a quem chamaremos Ana Claudia<sup>22</sup>, para a realização da pesquisa em uma turma sob sua responsabilidade. Caso não houvesse esse consentimento, o projeto previa uma reelaboração do desenho de pesquisa sem entrada em campo.

Passaríamos, então, tão logo iniciassem as aulas, a negociar o consentimento com a turma, fora do horário de aula, como previsto. Consentimentos negados teriam, obviamente, a decisão respeitada, passando a ser considerados/as como não participantes da pesquisa. Significa dizer, então, que, para geração de dados (a saber, escritas e reescritas, bilhetes, intervenções, entrevistas, enfim, toda a sorte de participações na rotina de sala de aula), os/as potenciais participantes em negativa de consentimento não teriam suas participações consideradas para efeito de análise. Ao fim e ao cabo, a pesquisa passou a contar com um universo de vinte participantes discentes<sup>23</sup>, além desses também foram consideradas participantes docente e monitora, perfazendo um total de vinte e dois participantes.

---

<sup>21</sup> Importante destacar que, no projeto, quando do detalhamento dos procedimentos de garantia do anonimato dos participantes, não se registrou a necessidade de preservar o anonimato da instituição, cujo nome opto agora por manter em sigilo como medida adicional a serviço do anonimato dos participantes.

<sup>22</sup> Renovo os agradecimentos à Ana Claudia. Não apenas pela acolhida que nos deu em sua turma, mas pelo compromisso com a importância do papel da pesquisa na universidade, o qual a professora fazia questão de reiterar em diferentes oportunidades à turma.

<sup>23</sup> Desses, nem todos concluíram a disciplina, que chegou a contar com 34 matriculados, dos quais alguns não chegaram a frequentar a aula, outros trocaram de turma, cancelaram ou trancaram a matrícula. Além disso, via de



Isso posto, as aulas iniciaram em março de 2020, uma segunda-feira. Houve duas aulas e então a instituição publicou uma normativa suspendendo as aulas presenciais por tempo indeterminado em razão da pandemia. Essa situação de suspensão de atividades se manteve até julho de 2020, quando o Conselho pertinente da universidade aprovou diretrizes para um novo calendário acadêmico, que retomaria as aulas em caráter remoto e emergencial no mês de agosto. O cronograma final da disciplina ficou assim estabelecido

Quadro III – Resumo do programa do semestre

Semanas	Período/2020	Modalidade <sup>24</sup>	Temas
1	março	aula presencial	Apresentação e discussão do programa. A relação com a escrita e as diferentes realidades que podem ser representadas pela linguagem.
2	agosto	encontro síncrono e atividades assíncronas	Leitura de Reddy (2000) e Clark (2000). Discussão de Reddy e Clark (2000) via fórum.
3	ago/set	encontro síncrono e atividades assíncronas	Leitura de Guedes (2004). Discussão de Guedes (2004) via fórum.
4	setembro	encontro síncrono e atividades assíncronas	Leitura da grade de avaliação para os textos da disciplina. Discussão de exemplos de textos de Apresentação Pessoal via fórum.
5	setembro	encontro síncrono e atividades assíncronas	Escrita da primeira versão do texto de Apresentação Pessoal. Postagem da primeira versão do texto de Apresentação Pessoal no fórum até 15/09.
6	setembro	encontro síncrono e atividades assíncronas	Discussão da primeira versão do texto de Apresentação Pessoal via fórum. Escrita da segunda versão do texto de Apresentação Pessoal. Entrega da segunda versão do texto de Apresentação Pessoal via Tarefa até 22/09.
7	setembro	encontro síncrono e atividades assíncronas	Discussão de exemplos de textos de Relato do Cotidiano via fórum.
8	set/out	encontro síncrono e atividades assíncronas	Escrita da primeira versão do texto de Relato do Cotidiano. Postagem da primeira versão do texto de Relato do Cotidiano no fórum até 06/10.

regra, menores de 18 (dezoito) anos de idade não seriam considerados participantes para efeito desta pesquisa, regra esta que não precisou ser aplicada.

<sup>24</sup> Os encontros síncronos *online* ocorriam através da ferramenta de webconferência *Microsoft Teams*, que integra a plataforma *Microsoft Office 365 Educacional*. Ocorriam uma vez por semana, pela manhã, com duração de 1h. As atividades assíncronas ocorriam no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) *Moodle Acadêmico*. Havia também um grupo para tirar dúvidas da disciplina via aplicativo de mensagens *WhatsApp*, administrado pela monitoria da disciplina, cuja participação era facultativa. As credenciais de acesso às plataformas *Teams* e *Moodle* eram fornecidas institucionalmente.

9	outubro	encontro síncrono e atividades assíncronas	Discussão da primeira versão do texto de Relato do Cotidiano via fórum. Escrita da segunda versão do texto de Relato do Cotidiano. Entrega da segunda versão do texto de Relato do Cotidiano até 13/10.
10	outubro	encontro síncrono e atividades assíncronas	Leitura de textos sobre argumentação. Discussão dos textos teóricos via fórum. Reescrita do texto de Apresentação Pessoal. Entrega da versão final do texto de Apresentação Pessoal via tarefa até 20/10.
11	outubro	encontro síncrono e atividades assíncronas	Escrita da primeira versão do texto de Artigo de Opinião. Postagem da primeira versão do texto de Artigo de Opinião no fórum até 27/10.
12	out/nov	encontro síncrono e atividades assíncronas	Discussão da primeira versão do texto de Artigo de Opinião via fórum. Escrita da segunda versão do texto de Artigo de Opinião. Entrega da segunda versão do texto de Artigo de Opinião até 03/11.
13	novembro	encontro síncrono e atividades assíncronas	Reescrita do texto de Relato do Cotidiano. Entrega da versão final do texto de Relato do Cotidiano via Tarefa até 10/11.
14	novembro	encontro síncrono e atividades assíncronas	Reescrita do texto de Artigo de Opinião. Entrega da versão final do texto de Artigo de Opinião até 17/11.
15	novembro	encontro síncrono e atividades assíncronas	Reflexão conjunta sobre o aprendizado e avaliação da disciplina.

Fonte: autor a partir do programa da disciplina disponível no *Moodle acadêmico*, acesso em 01/04/2022.

### 3.1.1 Do desenho da pesquisa

No primeiro capítulo deste trabalho, tratamos da configuração de nosso enfoque, isto é, observamos a mudança de nossa perspectiva a propósito da reconfiguração do objeto de investigação. Abordamos o movimento de compreensão do objeto de investigação, no sentido de olhar para a produção textual não mais a partir de regularidades pré-definidas, mas em direção à instabilidade constitutiva da linguagem. Desse deslocamento do ponto de vista investigativo, sistematizamos um primeiro interesse de pesquisa:

- *compreender como se aprende a escrever o que se aprende a escrever na universidade, considerando as condições específicas de produção na/da disciplina de Produção Textual I do Curso de Letras, especialmente no que se refere ao trabalho de escrita e reescrita orientado para o desenvolvimento de qualidades discursivas. Esse ponto é, portanto, um desdobramento da questão*

*com a qual abrimos a discussão apresentada pelo segundo capítulo, a saber, 'o que está acontecendo aqui para que uma sistemática de trabalho tenha se mantido ao longo de tantos anos e de diferentes gerações?'*

Significa dizer, a partir do enunciado acima, que encontramos nosso interesse investigativo na interseção, no cruzamento, entre o texto escrito enquanto objeto de pesquisa e a aprendizagem da escrita em contextos de educação formal. Em outras palavras, podemos dizer que estamos no terreno da pedagogia da escrita, com a qual procuramos nos relacionar pelo enfoque da Linguística Aplicada. Advém dessa sobreposição de áreas e campos de pesquisa um segundo interesse investigativo, a saber:

- *apresentar uma abordagem de análise textual-discursiva que nos permita sistematizar a constituição da discursividade no decorrer de um trabalho de produção textual baseado no desenvolvimento de qualidades discursivas. Observaremos esse processo do ponto de vista da configuração da interlocução dos textos produzidos e, assim, discutiremos a proficiência escrita ao longo da disciplina de produção de textos em que realizamos a pesquisa. Trata-se, então, de investigar o que é um texto proficiente do ponto de vista de suas marcas de interlocução.*

Discursividade e proficiência são as palavras-chave aqui. De forma não estanque, a primeira situa nosso interesse pelos estudos textuais e discursivos dos Estudos da Linguagem, a segunda nos aproxima do tema da aprendizagem da escrita. Para tratar da constituição da discursividade e da proficiência escrita, atentamos para:

- a) a compreensão dos gêneros do discurso como comportamentos sociais, desde uma perspectiva etnográfica de escrita (e de investigação, portanto) que nos aproxima da noção de história do texto (LILLIS, 2008) como abordagem investigativa;
- b) a configuração dos enunciados adequados, aceitáveis e preferíveis no gênero discursivo autoapresentação no contexto desta pesquisa;
- c) a articulação entre conteúdo informacional, materialidade linguística e propósito comunicativo na configuração da interlocução do gênero discursivo autoapresentação e na configuração da proficiência escrita.

E finalmente, passamos a contar com outros dois interesses investigativos de cunho mais específico, a saber:

- *especular se a partir de um trabalho com o que estamos chamando de "resgate da discursividade ao modo das qualidades discursivas" a configuração da proficiência daí emergente sugere uma noção igualmente*

*singular de discursividade ou se também aí verificamos constituírem-se discursividades no plural.*

- *investigar como a questão da proficiência se relaciona com as qualidades discursivas de maneira geral e, em particular, com a produção de discursividade(s). Especular sobre as contribuições possíveis, em termos de pedagogia da escrita, que as qualidades discursivas poderiam oferecer à perspectiva da configuração da interlocução.*

De posse dessas informações organizamos o quadro abaixo que contempla as três fases de nosso estudo, as quais serão pormenorizadas no decorrer deste capítulo:

Quadro IV - Fases da pesquisa

<b>FASE 1 (geração de dados)</b>	
<b>Interesses investigativos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Como se aprende a escrever o que se aprende a escrever na universidade, considerando as condições específicas de produção na/da disciplina de Produção Textual do Curso de Letras, especialmente no que se refere ao trabalho de escrita e reescrita orientado para o desenvolvimento de qualidades discursivas.</i></li> </ul>
<b>Fonte de dados e método de geração</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação participante na disciplina de Produção Textual I, conforme cronograma exposto no Quadro III.</li> <li>• Elaboração de diário de campo contendo relatório das atividades síncronas (encontros semanais <i>online</i>) e assíncronas (participação nos fóruns do AVA, entregas de escrita e reescritas).</li> <li>• Escritas e reescritas dos 20 participantes discentes produzidas ao longo da disciplina, somadas aos bilhetes de reescrita da monitora e aos bilhetes da professora.</li> <li>• Como desmembramento do critério <i>alinhamento à comunidade de prática</i>, selecionamos cinco participantes de cuja produção textual passaríamos a nos aproximar. Após exame de qualificação de tese, essa opção foi reformulada para a fase seguinte do estudo.</li> <li>• Para análise textual, decidimos olhar apenas para os textos de apresentação pessoal, opção que também foi revisada para a fase seguinte.</li> </ul>
<b>Encaminhamentos construídos e sistematizados</b>	Os dados gerados sugeriram aproximar o foco da pesquisa na direção da configuração da interlocução produzida na disciplina, atentando para a discursividade e a proficiência aí construídas.
<b>FASE 2 (tratamento dos dados)</b>	
<b>Interesses investigativos</b>	<i>Discursividade e proficiência em produções textuais escritas na universidade.</i>
<b>Instrumentos e meios de constituição do <i>corpus</i></b>	História do Texto: diálogos que antecedem e acompanham o entorno da produção escrita e de suas reescritas. Compõem a história dos textos para os fins desta pesquisa: a) um preâmbulo que antecede a primeira escrita contendo a leitura e a discussão de textos teóricos e a

	<p>leitura e discussão do acervo de referência com os gêneros trabalhados na disciplina.</p> <p>b) um desenvolvimento contendo a primeira escrita dos textos de autoapresentação e os comentários dos colegas sobre a primeira escrita.</p> <p>c) um fechamento contendo os bilhetes da monitora, da docente e as reescritas dos textos de autoapresentação.</p>
<b>Encaminhamentos construídos/sistematizados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisão na escolha dos participantes: com o <i>foco na discursividade do texto proficiente</i> e não mais na participação de um grupo focal, passamos a contar com a participação de todos os 20 discentes e não mais um grupo contendo participantes mais ou menos alinhados à proposta da disciplina.</li> <li>• Nesta etapa de tratamento dos dados foi possível constituir categorias de análise, as quais passaram a ser exploradas ao longo do trabalho, a saber: <i>singularidade do ato referencial; equilíbrio na relação tópico discursivo e progressão referencial; qualidades discursivas como pauta indexical e como ordem de indexicalidade na constituição de discursividades plurais.</i></li> </ul>
<b>FASE 3 (sistematização dos resultados)</b>	
<b>Interesse investigativo</b>	<p><i>Que letramento é esse?</i> Corresponde à última fase da pesquisa. Trata-se, portanto, da etapa de interpretação, discussão e sumarização dos achados de análise: nesta etapa retomamos nossas questões iniciais e avaliamos a pertinência do postulado do “resgate da discursividade” à luz das trajetórias de letramento constituídas ao longo das práticas de escrita na disciplina.</p>

Fonte: autor.

### 3.1.2 Explicitando os pormenores

Cumpre-nos detalhar algumas opções empreendidas no curso desta pesquisa. Diferentemente de relatórios etnográficos mais densos em que se busca “um modo de ver o mundo social para assim interpretá-lo, pela aproximação do ponto de vista dos participantes” (COSTA, 2018, p. 261); em nossa abordagem, buscamos uma aproximação ao ponto de vista da história do texto dos participantes. Assim, a configuração de nossa pesquisa enquanto empreendimento investigativo qualitativo interpretativo está calcada na perspectiva etnográfica de escrita adotada e na observação da produção textual pelo ponto de vista da história do texto.

O ponto de vista da história do texto é, em verdade, um – e apenas um – possível ponto de vista em meio a tantos outros. Não se busca, nesse tipo de abordagem, estabelecer uma ampla generalização a partir da ampliação de uma interpretação situada, tampouco se busca analisar a disposição dos elementos e atores sociais através de uma relação causa-efeito. Considerando a

distinção tradicional no campo sociológico entre micro/macro (BRANDÃO, 2001), estaríamos mais próximos do nível de análises microssociais, em que o foco de interesse se dirige a determinados aspectos da cena social: pessoas, ações, padrões de comportamento e aspectos específicos da situação discursiva. Busca-se, então, consistência na apresentação de asserções, na descrição das análises e na constituição de categorias analíticas. Essa consistência depende, portanto, de como justificamos as escolhas aqui adotadas, ou seja, de como tratamos os dados gerados.

Trabalhamos, fundamentalmente, com cinco fontes de dados, a saber: interações em AVA; acervo de textos para leitura e discussão entre os participantes; vinhetas com interações em encontros síncronos a partir de notas de campo; bilhetes avaliativos e/ou bilhetes de reescrita feitos pela monitora ou pela docente; escritas e reescritas de apresentações pessoais e de relatos de cotidiano. A seguir, apresentamos maiores detalhes sobre as fontes e, na sequência, finalizamos o capítulo discutindo como abordamos os dados, isto é, com que critérios nos orientamos diante do material gerado ao longo da pesquisa.

a) interações em AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem – *Moodle Acadêmico*): apresentamos abaixo um exemplo dessa interação, seguido de algumas informações técnicas.

Figura II – Exemplo de interação no *Moodle Acadêmico*

The screenshot displays a forum thread in Moodle Acadêmico. The first post is by Jean, dated Monday, 19 Oct 2020, 23:37. The subject is 'Re: Leitura sobre Artigo de Opinião'. The text of the post reads: 'Sabe que eu tinha um leve conhecimento sobre a estrutura de um texto, seja ele artigo ou dissertação. Mas olhar esqueleto dele, os "órgãos" que compõem, foi muito bom para ter uma noção melhor do que realmente é escrever. Não parece ser um bicho de sete cabeças olhando assim, porque na escola os professores falam que aparenta ser. Chega a dar medo.' Below the text are buttons for 'Link direto', 'Mostrar principal', 'Editar', 'Interromper', 'Excluir', 'Responder', and 'Exportar para portfólio'.

The second post is by Fernanda, dated Wednesday, 28 Oct 2020, 15:38. The subject is also 'Re: Leitura sobre Artigo de Opinião'. The text reads: 'Super concordo, quando vemos as coisas colocadas como uma fórmula, de maneira similar ao que o autor nos demonstrou naquele esquema de argumentação, fica bem mais simples montar o texto. Dessa maneira o difícil mesmo é estruturarmos a nossa opinião nem tanto colocar ela no papel.' Similar buttons are present below this post.

Fonte: *Moodle Acadêmico* – acesso em 04/04/2022.

Na interação acima, Jean e Fernanda comentam a leitura realizada de forma assíncrona de um texto de apoio sobre o gênero artigo de opinião. Disponibilizamos a figura por meio de uma captura de tela feita pela tecla *print screen* do teclado e editada pelo *software Microsoft*

*Paint*. A edição feita resumiu-se a recortar da tela capturada o *frame* referente à conversação, apagar informações biográficas e fotos de perfil e adicionar o pseudônimo dos participantes. No caso do comentário de Fernanda, como não havia foto, deixamos a imagem que o *Moodle* utiliza em casos de ausência de foto de perfil.

No quadro a seguir, apresentamos a lista com os participantes da pesquisa já com pseudônimos. Ainda que não tenhamos a desenvolver a história do texto dos vinte participantes discentes, a participação de todos/as foi individualmente considerada em algum momento da pesquisa, pois todos/as – inclusive aqueles/as que não entregaram todas as encomendas de escrita e/ou não concluíram a disciplina – tiveram seus textos analisados e seus comentários e interações considerados para a sistematização dos resultados apresentados por este estudo.

Quadro V – Participantes da pesquisa

Participante	(E)=estudante (D)=docente (M)=monitora	Entregas de textos do gênero discursivo autoapresentação ( <i>corpus</i> )		Entregas <sup>25</sup>
		Apresentação pessoal (56 textos)	Relato do cotidiano (44 textos)	
ALESSANDRA	E	3	3	9 textos
ANA CLÁUDIA	D	-	-	-
ANTÔNIO	E	3	1	6 textos
CAROLINE	E	3	3	9 textos
DANIELA	E	3	1	5 textos
FERNANDA	E	3	3	9 textos
JEAN	E	3	3	9 textos
JOANA	E	3	3	9 textos
JOÃO	E	1	1	2 textos
JUÇARA	E	3	-	3 textos
LÉLIA	E	3	3	9 textos
LUCIANA	E	3	3	9 textos
MARIA	E	3	3	9 textos
MARÍLIA	E	3	3	9 textos
NAYARA	E	3	3	9 textos
PEDRO	E	3	2	5 textos
RAQUEL	E	3	3	9 textos
RAUL	E	2	-	2 textos
RENATA	E	2	-	2 textos
SIMONE	M	-	-	-
SOLANGE	E	3	3	9 textos
TÁBATA	E	3	3	9 textos

Fonte: autor.

<sup>25</sup> As encomendas de escrita totalizavam, ao fim da disciplina, 9 textos: 3 versões (escrita + 2 reescritas) de apresentação pessoal; 3 versões (escrita + 2 reescritas) de relato do cotidiano e 3 versões (escrita + 2 reescritas) de artigo de opinião. A entrega da totalidade das encomendas de escrita (9 textos) indica uma participação desejada para o um bom desempenho na disciplina.

b) acervo de textos da disciplina: trata-se de uma amostra de textos disponibilizada para leitura e conversação da turma. Como a disciplina se organizou a partir da produção de três encomendas de escrita (com, pelo menos, duas reescritas), cada encomenda começava com a leitura dos textos do acervo. Nesta tese iremos tratar dos textos do gênero discursivo autoapresentação (discutiremos essa opção terminológica no próximo capítulo), do qual fazem parte os textos de apresentação pessoal e de relato do cotidiano. Todos os textos do acervo do gênero autoapresentação serão apresentados no próximo capítulo, porque os consideramos como parte fundamental do preâmbulo da história dos textos.

c) vinhetas com interações em encontros síncronos a partir de notas de campo: a observação participante foi registrada de março de 2020 até novembro desse ano. Chamamos esse registro de notas de campo. Essas notas de campo passam a se tornar vinhetas quando reelaboradas e, de certa forma, retextualizadas para respaldar alguma análise ou comentário que se está apresentando no texto da tese. Em formato de notas de campo, esses escritos são anotações em tópicos e/ou sequências narrativas da rotina de observação participante e funcionavam como um diário de pesquisa, como o exemplo a seguir permite observar:

Figura III – trecho da página 68 das notas de campo do dia 04/11/2020

- Encontro síncrono. Relato sobre a não realização da aula passada (encontro síncrono), sobre o cancelamento do encontro síncrono de última hora. (apresentação pessoal : 3 versões). A tarefa de entrega da 3ª versão fechará hoje. (relato do cotidiano: 2 versões e entrega da versão final até terça-feira próxima). (artigo de opinião: 2 versões até ontem).

- Comentários aos textos dos colegas. Não houve como o esperado, gerou certa frustração, por isso terão até sexta-feira para entregar a segunda versão do artigo de opinião, na esperança de que haja mais comentários.

- Retomada do artigo de opinião. Qualidades discursivas: questionamento, unidade temática, objetividade, concretude. Retomou-se o que é cada uma delas. Questionamento é a questão que você coloca e responde ao longo do texto (o que é que tu tem pra me contar). Unidade temática é tratar desse questionamento e não de vários outros. Objetividade (definir de forma que o leitor consiga construir imagens e conceitos a partir do que tem de disponível em seu mundo, olhar-se de fora), para isso, o texto deve ter concretude, que complementa a objetividade.

- Retomada do material sobre artigo de opinião. Análise de um artigo e uso dessa análise como critério para elaboração da leitura e do comentário ao texto do colega.

Fonte: autor.

Esses tópicos, se fossem utilizados para respaldar alguma análise, seriam transformados em vinheta. Uma vez transformados em vinheta para a tese, seriam apresentados, provavelmente, nos seguintes termos:



O encontro síncrono do dia 04/11 começou com **Ana Cláudia** informando sobre o cancelamento do encontro anterior. Em seguida, recapitulou com a turma as entregas de textos até o presente, sendo três versões para o texto de apresentação pessoal, duas versões para o relato de cotidiano e duas versões para o artigo de opinião. Lembrou ainda que o prazo para entrega da terceira versão do texto de apresentação pessoal encerrará ao fim deste dia. [...]. A professora ainda comentou não ter havido, por parte da turma, ampla participação na tarefa de comentar no AVA o texto dos colegas, o que teria gerado certa frustração [...]. Na sequência, a professora retomou as qualidades discursivas, recapitulando o significado de cada uma delas [...]. (VINHETA (*exemplo/modelo*) – notas de campo, semana 15, Encontro Síncrono).

Como funcionavam como um diário de pesquisa, as notas de campo registram assuntos diversos do cotidiano da observação participante, todos relacionados à rotina de ensino e aprendizagem da disciplina. Nas notas, há informações sobre leituras da própria disciplina; sobre leituras paralelas que fui realizando a propósito de algum tema que tenha surgido em encontros; há registro das participações e/ou interações de estudantes, há registros sobre a frequência nos encontros e entregas no prazo ou fora dele; há até registros de trocas de correspondência eletrônica com a docente da disciplina. As notas de campo serviram para duas funções primordiais: dar eventual respaldo narrativo às análises e registrar eventuais *insights* no decorrer da pesquisa, especialmente na etapa de observação participante, como no exemplo a seguir:

Estou lendo o texto da **Joana** e pensando que ela deve ser um dos sujeitos de pesquisa discutidos na tese. O seu texto de apresentação pessoal me lembrou de muito perto o estudo clássico sobre letramento e contos de fadas da Heath (1982). Nesse sentido, ela estaria mais alinhada com os letramentos tradicionais (na perspectiva do estudo da Shirley Heath). Talvez esse texto me remeta a critérios para escolha dos sujeitos de pesquisa. Escolheria, numa perspectiva de *continuum*, os mais e menos alinhados com o letramento escolar. (VINHETA (*exemplo/modelo*) – notas de campo, semana 7, Encontro Síncrono).

Trata-se de uma vinheta a partir de uma nota de campo que data de 25/09/2020. Na ocasião não se tratava de um registro de encontro síncrono *online*, mas de um dia da rotina de pesquisa em que a tarefa era a leitura das produções textuais da turma. Como acontece com a maioria dos *insights*, esse de que a nota trata não chegou a ser desenvolvido. O último registro em nota de campo foi feito em 11/11/2020, oito meses e seis dias depois do primeiro registro, que se deu em 05/03/2020. Ao final, o arquivo com as notas de campo, que no início da pesquisa era um caderno e acabou migrando também para o meio digital, contava com setenta e uma páginas.

d) bilhetes avaliativos e/ou bilhetes de reescrita feitos pela monitora ou pela docente: trata-se das interações feitas pela monitora e/ou pela docente da disciplina nas encomendas de escrita. São, fundamentalmente, de dois tipos: por meio de comentários no *software Microsoft*

*Word*, aplicados a algum trecho do texto ou por meio de recado ao final do texto. Os comentários da monitora foram feitos na segunda reescrita de cada texto – dado que a primeira reescrita era feita a partir de comentários dos/as próprios/as estudantes – e os comentários da docente foram feitos na entrega final do texto. Em geral, os comentários – postados em particular para cada estudante – eram pautados pelas qualidades discursivas, como no exemplo abaixo:

Figura IV – Exemplo de comentário da monitora com finalidade de subsidiar a reescrita

The image shows a screenshot of a Moodle forum post. On the left, there is a text box containing a student's paragraph. On the right, there are two comment boxes with lines pointing to specific parts of the student's text.

**Texto do aluno:**  
 Ao crescer, tive que aprender a dizer adeus quando suas mortes chegavam. Aquele ditado “a curiosidade matou o gato” é real, pois eles amam explorar locais novos e muitas vezes acabam se dando mal. Eles são como os personagens de filmes de terror que assistimos e ficamos bravos quando o protagonista, ao invés de fugir do perigo, vai ao encontro dele. Quanto a mim, evito o máximo os perigos da vida, como, por exemplo, andar na rua à noite ou praticar esportes arriscados, mas não consigo evitar de estar perto de meus felinos mimados que sempre estão me arranhando. Você pode deduzir que evitar os perigos da vida é viver uma vida pacata e chata, mas se pode encontrar muita diversão e alegria em uma vida calma, se tiver gatos.

**Comentado [ 4]:** Aqui ficou faltando concretude. O leitor precisa “ver” a cena pra conseguir entender e acreditar.

**Comentado [ 5]:** Por quê? Neste trecho, faltou definir melhor as coisas e, novamente, exemplificar.

Fonte: *Moodle Acadêmico* – acesso em 06/04/2022.

e) escritas e reescritas de apresentações pessoais e de relatos de cotidiano: trata-se da produção textual propriamente dita de textos de apresentação pessoal e textos de relato de cotidiano. Conforme já mencionado, estamos considerando o conjunto desses textos como temas do gênero discursivo autoapresentação, essa escolha será aprofundada no próximo capítulo. Além da autoapresentação, a turma também produziu artigos de opinião. Nossa escolha por mantermos o foco, nesta tese, nas autoapresentações se deve ao fato de identificarmos nesse gênero a base material para as reflexões de Guedes (1994) sobre as qualidades discursivas e sobre a questão do “resgate da discursividade”. Ao abordar esse gênero para observar as questões aqui formuladas e problematizadas e encaminhar eventuais contrastes e alinhamentos com as reflexões do autor, contamos com o respaldo do conjunto de pesquisas que também optaram por abordar esse gênero, o que nos possibilita dar continuidade a esse conjunto.

Assim, o roteiro das encomendas de escrita se deu da seguinte forma: 1) leitura e discussão assíncrona em fórum de AVA e em encontro síncrono de texto do acervo de referência; 2) escrita da primeira versão do texto, que era postada em fórum de AVA e ficava à espera da leitura e dos comentários dos/as colegas, que serviriam de apoio para a primeira reescrita; 3) primeira reescrita com base nos comentários dos/as colegas e entrega em postagem para leitura da monitora; 4) segunda reescrita (considerada geralmente a escrita final) com base nos comentários da monitora com postagem para a docente e posterior devolutiva com

comentários da docente. Poderia haver, por fim, uma terceira ou quarta reescrita por demanda da devolutiva da docente. Ao todo, entre escritas e reescritas, contamos com um total de 100 textos de autoapresentação (relato do cotidiano e apresentação pessoal), configurando nosso *corpus* de produções escritas.

Considerando, portanto, a explicitação das cinco fontes de dados mencionadas, convém detalharmos os instrumentos teórico-críticos com que passamos a adentrar essas fontes para construir o caminho investigativo aqui empreendido. Nesse percurso, para trabalhar os dados coerentemente com nossas opções teóricas e investigativas, fomos buscar o respaldo da Antropologia Linguística para compreender que possíveis sentidos constituíam os diversos e plurais registros de interações de que dispúnhamos.

Assim, passamos a nos aproximar da noção de indexicalidade, conceito responsável por uma articulação específica entre linguagem e contexto social (LILLIS, 2008). Juntamente com as noções de performance (*performance*) e participação (*participation*), a noção de indexicalidade (*indexicality*) forma um trio de conceitos analíticos fundamentais para a antropologia linguística e para os estudos que dialogam com esse campo (DURANTI, 1997).

Essas três noções são importantes para nossa abordagem e merecem ser tratadas também de maneira articulada. A noção de indexicalidade, segundo Duranti (1997), nos remete à semiótica de Charles Peirce, em especial, sua conhecida distinção entre símbolo, índice (*index*) e ícone. Nessa perspectiva, um signo como “fumaça”, por exemplo, mantém uma relação de contiguidade com outro fenômeno do mundo natural, no caso, o “fogo”:

Baseado na crença de que “se há fumaça, há fogo”, uma pessoa que vê uma fumaça pode inferir que há um incêndio por perto. A fumaça não “representa” o fogo da mesma maneira como a palavra fogo pode ser usada para contar uma história sobre um evento passado [ou seja, uma palavra não pode ser trocada pela outra sem prejuízo de sentido ou indiscriminadamente]. A fumaça real está conectada, espaço-temporal e fisicamente, a outro fenômeno relacionado e adquire “significado” dessa conexão físico-espacial. Partindo de observações semelhantes, o filósofo americano Charles Peirce chamou a fumaça de *índice* (*index*), distinguindo-a de signos completamente arbitrários (*símbolos*) e signos que tentam reproduzir algum aspecto de seu referente (*ícones*). Índices (ou *indexes*, como a maioria dos estudiosos prefere hoje) são signos que têm algum tipo de relação existencial com aquilo a que se referem (Burks 1949)<sup>26</sup>. (DURANTI, 1997, p. 17).

---

<sup>26</sup> No texto original: *Based on the belief that “if smoke, then fire,” a person seeing smoke can infer that it might come from a nearby fire. The smoke does not “stand for” the fire the way in which the word fire might be used in telling a story about a past event. The actual smoke is connected, spatio-temporally and physically, to another, related, phenomenon and acquires “meaning” from that spatio-temporal, physical connection. Starting from similar observations, the American philosopher Charles Peirce called the smoke an index and distinguished it from completely arbitrary signs (symbols) and signs that try to reproduce some aspect of their referent (icons).*

Essa relação existencial entre um signo e aquilo a que se refere é um tema recorrente nos estudos da linguagem. No campo dos estudos discursivos da referencialidade (MONDADA; DUBOIS, 2003), por exemplo, essa questão pode ser compreendida pela relação entre objetos de discurso e objetos do mundo, que se estabelece, se constrói e se reconstrói na interação. Uma análise da referencialidade poderá nos falar sobre como a linguagem cria, ou melhor, de que recursos multimodais ela se utiliza para construir maior ou menor estabilidade/instabilidade nessa relação entre objetos do mundo e objetos do discurso. Daí que podemos encaminhar o entendimento de que, por indexicalidade, estamos nos referindo ao expediente multimodal da interação pelo qual se pode vincular um signo a um determinado aspecto do contexto social, iluminando/revelando/indicando, assim, diferentes agências implicadas no próprio exercício da interação.

Sendo assim, para adentrar o universo de dados de que dispúnhamos passou a se fazer necessário identificar as ordens de indexicalidade (BLOMMAERT, 2010) construídas ao longo da disciplina. No percurso da pesquisa, fomos percebendo que, no contexto das interações observadas, conhecer as qualidades discursivas (e demonstrar esse conhecimento através da produção escrita) passou também a constituir um sentido indexical, isto é, passou a indexicalizar as diferentes participações em termos de participações preferíveis, esperadas e alinhadas e participações nem sempre alinhadas ao que passaremos a chamar, no decorrer desta pesquisa, de pauta indexical, isto é, as qualidades discursivas.

Lillis (2008) advoga no sentido de que, em pesquisas empíricas envolvendo textos escritos, indexicalidade é uma noção que pode colaborar como categoria analítica<sup>27</sup>. Para autora, trata-se de um conceito que “ajuda a relacionar entendimentos contextuais (emicamente instruídos) com a análise textual (eticamente instruída) – [...], agindo como categorias analíticas que podem mediar de forma útil a relação entre contexto e texto<sup>28</sup>”. No caso de nossa abordagem, a pauta indexical mencionada (compreender as qualidades discursivas em funcionamento) funcionou como critério de organização dos dados. A partir da identificação dessa pauta indexical, passamos a adentrar as diferentes fontes de dados de forma sistemática e organizada, isto é, passamos a olhar para as fontes em termos de participações mais ou menos próximas a essa pauta.

---

*Indices (or indexes, as most scholars prefer today) are signs that have some kind of existential relation with what they refer to (Burks 1949). (Ibid., p.17).*

<sup>27</sup> São duas as noções com que Lillis (2008) trabalha em sua busca por aproximação do *gap* entre texto e contexto: indexicalidade (*indexicality*) e orientação (*orientation*), ambas as noções oriundas da etnografia linguística.

<sup>28</sup> No texto original: [...] *they can help relate contextual (emically informed) understandings with textual analysis (etically informed) [...] by acting as analytic categories that can usefully mediate between context and text.* (LILLIS, 2008, p. 381).

Através da indexicalidade, todo enunciado pode “dar recados” para além do dito e das supostas “reais intenções” de uma conversação (cf. BLOMMAERT, 2005, p. 11-12). Esses recados podem ser sobre quem enuncia, sobre o próprio enunciado, sobre o interlocutor e/ou sobre o contexto social em que o enunciado está sendo produzido. E esses recados podem ter natureza diversa, referindo-se a classe, gênero, raça/etnia, à disponibilidade em negociar os papéis sociais, à assimetria das relações de poder, em suma: “o significado indexical é o que ancora o uso da linguagem em padrões sociais e culturais<sup>29</sup>”. Em razão disso, percebemos, no curso da análise, que demonstrar a habilidade de compreender as qualidades discursivas de um texto enquanto *recurso expressivo da linguagem em funcionamento* e enquanto *metalinguagem funcional para o próprio desenvolvimento da disciplina* passou a ter um significado indexical relevante para a aprendizagem e, especialmente, para o desenvolvimento da proficiência.

Interessante observar que essa metalinguagem indexical (a que também chamamos pauta indexical) vai se constituindo no exercício da participação e do próprio desenvolvimento da disciplina. Ou seja, de um lado, temos um arcabouço formal responsável por pautar a disciplina: a docente recapitulando o conceito das qualidades discursivas nos encontros síncronos; o programa da disciplina mencionando tais noções no conteúdo programático; a leitura de Guedes (2004) cujo foco de discussão, em grande medida, se destina à abordagem das qualidades; de outro lado, temos uma *participação* que vai se constituindo como (mais ou menos) preferível no próprio exercício da interlocução em torno da metalinguagem e de seu funcionamento.

A noção de participação, por sua vez, decorre do pressuposto de que nossos enunciados e atos de fala implicam certo tipo de ação social conjunta. Na visão da antropologia linguística, conforme Duranti (1997), participação implica a percepção dos usuários da linguagem como atores sociais, cuja atividade (interacional) envolve sempre mais do que expressões linguísticas. Se ampliarmos essa percepção dos usuários como atores sociais, nos aproximamos da metáfora teatral tão bem explorada pela sociologia de Erving Goffman (cf. NIZET; RIGAUX, 2016). Goffman (1985) utiliza o termo “representação<sup>30</sup>” para caracterizar a atividade de um indivíduo (o *papel* desempenhado, a *performance*) diante de um grupo particular de observadores sobre os quais esse indivíduo exerce alguma influência. Trata-se, portanto, de observar a participação de atores na constituição de um ordenamento social.

---

<sup>29</sup> No texto original: *Indexical meaning is what anchors language usage firmly into social and cultural patterns.* (BLOMMAERT, 2005, p. 12).

<sup>30</sup> No texto original, utiliza-se *performance*: *We have been using the term 'performance' to refer to all the activity of an individual which occurs during a period marked by his continuous presence before a particular set of observers and which has some influence on the observers.* (GOFFMAN, 1990 [1959], p. 32).

De certa forma, o conceito de participação remete ao postulado de Clark (2000, p. 55), segundo o qual “o uso da linguagem é realmente uma forma de ação conjunta, que é aquela ação levada a cabo por um grupo de pessoas agindo em coordenação uma com a outra”. Ou seja, quando falamos em participação remetemos ao pressuposto de que a linguagem sustenta a ação no mundo e, com Clark (2000), dizemos que essa ação no mundo é conjunta e coordenada. Portanto, mais do que conceitos afins, indexicalidade e participação são noções que se complementam.

Além das noções de indexicalidade e participação, a noção de performance nos parece igualmente relevante. Há uma extensa e profícua discussão sobre o conceito de performance e esgotá-la não é propriamente o foco deste capítulo. Basicamente, ao tratar do conceito de performance iremos remeter ao já clássico trabalho de Bauman e Briggs (1990), em que os autores apresentam, no escopo da antropologia linguística<sup>31</sup>, a performance como um modo específico de construção da linguagem que põe em destaque expressivo – artístico, em certo sentido – o ato de fala. Quer dizer, por um lado, falar em performance, como o próprio Duranti (1997) assinala, nos remete a Jakobson (1969) e à noção de *função poética* (ou estética) da linguagem, cuja definição, grosso modo, se apresenta como ‘ênfase na própria mensagem’, ou melhor, a projeção “do princípio de equivalência do eixo de seleção sobre o eixo de combinação” (JAKOBSON, 1969, p. 130). De toda forma, os estudos sobre performance são variados e amplos, passando, inclusive, pela relação competência/desempenho (*competence/performance*) de Chomsky e a crítica que lhe faz Dell Hymes, e pelas categorias austinianas de performativos e de força ilocucionária do enunciado. Daí em diante, um campo de estudos se estabelece.

Em nossas análises, buscaremos trabalhar com uma noção de performance mais alinhada com os seguintes termos:

Performance [...] refere-se a **um domínio da ação humana em que especial atenção é dada às formas pelas quais os atos comunicativos são executados**. [...] É uma dimensão da vida humana que é mais tipicamente enfatizada na música, no teatro e em outras exibições públicas de habilidades artísticas e criativas. Ela é encontrada, por exemplo, em debates verbais, contação de histórias, canto e outras atividades de fala em que o que os falantes dizem é avaliado de acordo com certos cânones estéticos, ou seja, pela beleza

---

<sup>31</sup> Em trabalho publicado em 2014, em revista brasileira, Bauman faz a seguinte consideração sobre o seu campo de atuação: “A concepção de performance desenvolvida nos meus trabalhos está baseada na antropologia linguística, um dos quatro subcampos da disciplina da antropologia na América do Norte (os demais campos são a antropologia sociocultural, a antropologia biológica e a arqueologia). Meu trabalho está mais especificamente inserido na linha de pesquisa conhecida como etnografia da fala, focada na reconhecida utilização da língua na realização da vida social.” (BAUMAN, 2014, p. 727).

de seu fraseado ou entrega, ou de acordo com o efeito que tem sobre um público, ou seja, por sua capacidade de “mexer” com o público (Briggs 1988). Mas essa noção de performance também pode descrever o que é frequentemente observado em encontros mais comuns, quando os atores sociais exibem atenção particular e habilidade na transmissão de uma mensagem. Focalizar essa outra noção de performance é mais do que reconhecer o fato de **que na fala há sempre uma dimensão estética, entendida como uma atenção à forma do que está sendo dito**. Significa também enfatizar o fato de que falar sempre implica uma exposição ao julgamento, à reação e à colaboração de um público, que interpreta, avalia, aprova, sanciona, amplia ou minimiza o que está sendo dito (Duranti e Brenneis 1986). Nesse outro sentido de performance, além da dimensão da responsabilidade, há também a dimensão do risco ou desafio (Bauman 1977)<sup>32</sup>. (DURANTI, 1997, p. 15-16, *grifos adicionados*).

Nessa perspectiva, a performance vem da influência dos estudos de poética e dos estudos folclóricos. Ela nos interessa, particularmente, porque, enquanto domínio da ação humana, ela ritualiza as participações no exercício de uma pauta indexical. Juntamente com os conceitos de indexicalidade e participação, a noção de performance nos possibilitou compreender o contexto da pesquisa como um ritual, em que há a constituição ordenada de uma pauta, a emergência de diferentes participações a propósito dessa pauta e a sistematização de relações indexicais a partir das interlocuções aí estabelecidas.

Portanto, nosso trabalho de seleção, organização e escolha dentro do universo de dados gerados foi organizado a partir do critério *participação e performance em relação à pauta indexical da disciplina*, uma vez que a rotina de produção textual na disciplina observada constituiu relações indexicais entre os participantes conforme as participações se movimentavam no alinhamento à pauta constituída no conjunto das participações. Além disso, essa rotina de produção textual mostrou-se ritualizada pela performance enquanto marca de interlocução relevante para a produção do gênero autoapresentação. Por fim, esse critério nos

---

<sup>32</sup> No texto original: *Performance (...) refers to a domain of human action where special attention is given to the ways in which communicative acts are executed. (...) It is a dimension of human life that is most typically emphasized in music, theater, and other public displays of artistic abilities and creativity. It is for instance found in verbal debates, story tellings, singing, and other speech activities in which what speakers say is evaluated according to aesthetic canons, that is, for the beauty of their phrasing or delivery, or according to the effect it has on an audience, namely, for their ability to “move” the audience (Briggs 1988). But this notion of performance can also describe what is often found in the most ordinary of encounters, when social actors exhibit a particular attention to and skills in the delivery of a message. To subscribe to and focus on this other notion of performance is more than the recognition of the fact that in speaking there is always an aesthetic dimension, understood as an attention to the form of what is being said. It also means to stress the fact that speaking itself always implies an exposure to the judgment, reaction, and collaboration of an audience, which interprets, assesses, approves, sanctions, expands upon or minimizes what is being said (Duranti and Brenneis 1986). In this other meaning of performance, in addition to the dimension of accountability, there is also a dimension of risk or challenge (Bauman 1977). (DURANTI, 1997, p. 15-16).*

possibilitou adentrar o ponto de vista da história do texto dos/as participantes e, a partir daí, contá-la neste trabalho.

Em suma: o presente estudo qualitativo, de base etnográfica, contou ao todo com um universo de vinte e dois participantes, que constituíram, ao longo do primeiro semestre de 2020, a rotina de interações da disciplina de Produção Textual I do Curso de Letras de uma universidade pública da Região Sul do Brasil. O público discente da disciplina era constituído, em sua maioria, de ingressantes no Ensino Superior.

Nosso interesse investigativo encontra-se no amplo terreno da pedagogia da escrita, com a qual procuramos nos relacionar mais proximamente pelos enfoques compartilhados entre Linguística Aplicada, Estudos de Letramento e Antropologia Linguística. Nessa sobreposição de olhares encontramos os aportes da história do texto e da concepção etnográfica de escrita. Assim, passamos a construir os seguintes interesses investigativos:

- Compreender como se aprende a escrever o que se aprende a escrever na universidade, considerando as condições específicas de produção na/da disciplina de Produção Textual I do Curso de Letras, especialmente no que se refere ao trabalho de escrita e reescrita orientado para o desenvolvimento de qualidades discursivas.
- Apresentar uma abordagem de análise textual-discursiva que nos permita sistematizar a constituição da discursividade no decorrer de um trabalho de produção textual baseado no desenvolvimento de qualidades discursivas. E observar esse processo do ponto de vista da configuração da interlocução dos textos produzidos para, então, discutir a proficiência escrita ao longo da disciplina de produção de textos em que a pesquisa se deu.
- Especular se a partir de um trabalho com o que estamos chamando de “resgate da discursividade ao modo das qualidades discursivas” a configuração da proficiência daí emergente sugere uma noção igualmente singular de discursividade ou se também aí verificamos constituírem-se discursividades no plural.
- Investigar como a questão da proficiência se relaciona com as qualidades discursivas de maneira geral e, em particular, com a produção de discursividade(s). Especular sobre as contribuições possíveis, em termos de pedagogia da escrita, que as qualidades discursivas poderiam oferecer à perspectiva da configuração da interlocução.

Nosso estudo contou, fundamentalmente, com cinco fontes de dados: interações em AVA; acervo de textos para leitura e discussão; vinhetas com interações a partir de notas de campo; bilhetes avaliativos e/ou bilhetes de reescrita feitos pela monitora ou pela docente; escritas e reescritas de apresentações pessoais e de relatos de cotidiano. Por fim, nosso trabalho de seleção, organização e escolha dentro do universo de dados gerados foi organizado a partir do critério *participação e performance em relação à pauta indexical da disciplina*.



## 4 HISTÓRIA DOS TEXTOS DA DISCIPLINA DE PRODUÇÃO TEXTUAL I

*um rio precisa de muita água em fios*

Neste capítulo daremos início à análise dos textos de apresentação pessoal e de relato do cotidiano de diferentes participantes desta pesquisa pelo ponto de vista da história dos textos. Conceição (2016) considera esses textos (apresentação pessoal e relato do cotidiano) como temas do gênero relato pessoal. Já Schoffen (2018) os trata por textos de apresentação, dos quais fariam parte, segundo a autora, apresentação pessoal, relato do cotidiano e relato de uma emoção forte. Guedes (1994; 2009) não discute uma discriminação terminológica nesses termos. Em publicação posterior, sua posição vai no sentido de considerar mais importante, do ponto de vista pedagógico, discutir a esfera de circulação do texto do que a especificidade terminológica do gênero do discurso em questão (cf. GUEDES, 2018).

De nossa parte, coerentemente com a noção de gênero do discurso como comportamento social mencionada no segundo capítulo deste trabalho, vamos nos referir, inicialmente, a essas práticas textuais (apresentação pessoal e relato do cotidiano) como exemplares do gênero do discurso a que chamaremos autoapresentação, porque são textos que cumprem um propósito comunicativo de construir uma autoimagem episódica do/a estudante em face do auditório social que é a turma da qual o/a autor/a faz parte. Nesse processo de construção de uma autoimagem, ocorre de aspectos autobiográficos se mesclarem a aspectos autoficcionais, sem que com isso se configure uma autobiografia ou uma autoficção<sup>33</sup>, mas episódios de uma autoapresentação através da escrita. Conforme formos conhecendo os textos produzidos na disciplina, vamos também avaliando como essa definição se sustenta.

### 4.1 Preâmbulo da história dos textos de autoapresentação

---

<sup>33</sup> Discutindo o conceito de autoficção, Anna Faedrich (2015, p. 46) argumenta, apoiada na noção de “pacto de leitura”, que “a autoficção se diferencia da autobiografia e do romance autobiográfico. Na autoficção, se estabelece com o leitor um pacto *oximórico* (JACCOMARD, 1993), que se caracteriza por ser contraditório, pois rompe com o princípio de veracidade [que há no] pacto autobiográfico [em que temos, segundo Lejeune (2013), estabelecido um princípio de veracidade e de identidade entre Autor, Narrador e Personagem-protagonista (A = N = P)], sem aderir integralmente ao princípio de invenção (pacto romanesco/ficcional). Mesclam-se os dois, resultando no contrato de leitura marcado pela ambiguidade, em uma narrativa intersticial. A noção de pacto é fundamental para esclarecer o conceito de autoficção, diferenciando práticas distintas dentro do campo da ‘escrita do eu’”. Além disso, segundo a autora, na autoficção “o compromisso com a realidade é impreciso (*flou*), diferente da autobiografia, em que o pacto de veracidade traz consequências legais para o autor. Afinal, o pressuposto do leitor é que o conteúdo traduz a verdade, comprometendo o autor. Tal comprometimento é impensável no campo romanesco, em que o princípio de invenção e de não-identidade caracterizam o gênero”. (FAEDRICH, 2015, p. 46, *grifos da autora*).

Trataremos, inicialmente, do preâmbulo da história dos textos produzidos na disciplina ‘Produção Textual I’, ofertada para primeiro semestre do curso de Letras de uma universidade pública do Rio Grande do Sul. Para essa primeira fase, consideraremos um mesmo ponto de partida para a constituição da história dos textos, ou seja, embora cada participante tenha sua história particular de letramento e de acesso ao mundo da escrita, nosso recorte será restrito ao espaço de circulação e de construção de sentidos do entorno da disciplina. Portanto, consideraremos que esse ponto de partida se refere aos diferentes diálogos que antecederam a produção da primeira escrita do texto de apresentação pessoal e do relato do cotidiano e, assim sendo, esses diálogos serão abordados como um preâmbulo dessas histórias, ou seja, um ponto de encontro comum a nossos/as participantes.

Esse ponto comum ao qual chamamos “diálogos que antecederam a primeira produção textual” é constituído de dois momentos. Ambos se caracterizam por diferentes leituras e diferentes participações, tanto em tarefas assíncronas direcionadas ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA), o *Moodle Acadêmico*, como em conversas estabelecidas nos encontros síncronos, das quais tomei nota em diário de campo. O primeiro momento se refere, então, à leitura e aos comentários acerca de Guedes (2004, p. 85-116); o segundo momento é constituído pela leitura e pelos comentários do acervo de referência de textos de apresentação pessoal e relato do cotidiano.

Estamos interessados em compreender a discursividade do texto proficiente enquanto processo, isto é, interessa-nos compreender, analisar e discutir o texto proficiente constituindo-se enquanto tal a partir dos diálogos de seu entorno e das escritas e reescritas. O foco na história do texto, conforme já discutido mais acima, se apresenta, em nosso estudo, como um método para geração dos dados que serão analisados; particularmente, esse método deverá nos permitir observar a constituição da discursividade em práticas de produção textual baseadas no desenvolvimento de qualidades discursivas, tendo em vista a configuração da interlocução aí estabelecida.

No capítulo de revisão de literatura, observamos que o trabalho centrado no desenvolvimento de qualidades discursivas, sobretudo a partir da chamada “redação escolar”, tende a apontar para a constituição de um caminho de “resgate da discursividade”. Trata-se, portanto, de um entendimento segundo o qual há textos destituídos de discursividade (textos incipientes ou embrionários, à maneira de redações escolares) aos quais, pela via de reescritas mobilizadas por interlocução pautada nas qualidades discursivas, poderiam ter restituída a sua discursividade. Também observamos que, do ponto de vista da configuração da interlocução, a discursividade é uma condição da interação, instaurada a partir de uma lógica interlocutiva, que

articula, no texto, propósito comunicativo, conteúdo informacional e materialidade linguística. Sendo assim, neste capítulo precisaremos avançar nessa discussão, isto é, devemos explorar esses pressupostos de maneira a discutir como eles se sustentam no decorrer da análise.

#### 4.1.1 Preâmbulo: primeiro momento

O começo dessas trajetórias textuais se deu então, conforme assinalado, a partir da leitura do texto de Guedes (2004). Neste texto o autor apresenta e desenvolve uma noção de “produção de texto” em comparação com as noções de “redação” e “composição”, associando a cada conceito as devidas e respectivas noções de linguagem. Nas palavras desse autor:

*Produção de texto* expressa a ação de escrever textos como um trabalho entre outros trabalhos: cultivar a terra, pastorear cabras, consertar sapatos, dar aulas, apertar parafusos numa linha de montagem ou desapertá-los num ferro velho, engessar pernas quebradas. Não se trata de *compor*, isto é, de juntar com brilho, nem de *redigir*, isto é, organizar, mas de produzir, isto é, transformar, mudar, mediante uma ação humana, o estado da natureza com vistas a um interesse humano. (GUEDES, 2004, p. 87, *grifos do autor*).

Após a leitura do texto, havia um tópico para manifestações da turma no AVA da disciplina. A proposta desse tópico era proporcionar um espaço para pequenos relatos contendo a experiência de cada um/a com a leitura do texto. Não havia, a rigor, uma comando ou enunciado com provocação para escrita no tópico, que estava identificado pelo título “Discussão de Guedes (2004)”. Entretanto, durante o encontro síncrono anterior à leitura do texto, houve uma espécie de combinação de procedimentos: os comentários seriam polidos e respeitosos obrigatoriamente, não deveriam ser extensos ou formais excessivamente e deveriam relatar a experiência de leitura de forma breve, destacar algum ponto ou enfatizar uma dúvida.

Esse procedimento de leitura e participação no AVA já havia sido experimentado antes, quando a turma deveria ter lido e comentado Reddy (2000) e Clark (2000). Essas leituras antecederam e, de certa forma, introduziram a leitura de Guedes (2004), por isso precisamos mencioná-las. Na ocasião, o expediente de escrita no AVA era motivado pelo enunciado *comente os textos lidos e a relação entre as diferentes metáforas da comunicação e as possibilidades de uso da linguagem*. As interações foram diversas, algumas tentaram se orientar pelo enunciado do tópico, outras fizeram um resumo de um dos textos, outras trouxeram dúvidas apenas. No geral, pode-se dizer que a turma classificou essas leituras como densas.

Antes de abordarmos propriamente a leitura da turma a propósito de Guedes (2004), convém retomar brevemente as leituras que o antecederam, pois essas leituras colaboram para

apresentar uma base teórica importante sobre o uso da linguagem, base esta que é relevante tanto para a disciplina de produção de textos em questão, como para as reflexões que serão estabelecidas na formação acadêmica em Letras e na vivência profissional nesta área.

Clark (2000, p. 55), como já mencionado, sustenta que “o uso da linguagem é realmente uma forma de ação conjunta, que é aquela ação levada a cabo por um grupo de pessoas agindo em coordenação uma com a outra”. Trata-se de um postulado capaz de inserir o/a leitor/a na problemática do discurso e de suas dimensões semânticas e pragmáticas, além de situá-lo/a também acerca da dimensão social do trabalho com a linguagem. O autor compara o processo de uso da linguagem a uma dança (particularmente uma valsa) em que o resultado é sempre diferente da soma individual dos passos da dupla de dançarinos/as. A ideia, portanto, é que, na concretização da comunicação humana, assim como na valsa, tem de haver esforço coletivo, coordenação mútua, ação conjunta.

Por sua vez, Reddy (2000) discute que as formas de comunicação humana podem ter desdobramentos para além do que está em jogo na imediaticidade das interações sociais. O autor está interessado em discutir como a linguagem pode influenciar os processos mentais e, assim, analisa as formas pelas quais a língua inglesa expressa o que chama de “metáfora do conduto”. Trata-se dos meios semânticos e sintáticos pelos quais uma dada língua, ao fazer-se discurso, expressa a crença de que a linguagem seria capaz de transferir pensamentos entre duas pessoas, sem esforço das partes<sup>34</sup>. Segundo o autor, a metáfora do conduto se sustenta a partir de dois arcabouços, sendo um principal e outro secundário, os quais podem ser assim apresentados:

Quadro VI – Metáfora do conduto segundo Reddy (2000)

Arcabouço principal	Arcabouço secundário
(1) a linguagem funciona como um conduto, transferindo pensamentos corporalmente de uma pessoa para outra; (2) na fala e na escrita, as pessoas inserem nas palavras seus pensamentos ou sentimentos; (3) as palavras realizam a transferência ao conter pensamentos e sentimentos e conduzi-los às outras pessoas; (4) ao ouvir e ler, as pessoas extraem das palavras os pensamentos e os sentimentos novamente.	(1) ao se falar ou escrever, pensamentos e sentimentos são expulsos para um “espaço ideacional” externo; (2) pensamentos e sentimentos são reificados nesse espaço externo, de modo que existem independentemente de qualquer necessidade de seres humanos que os pensem ou sintam; (3) esses pensamentos e sentimentos reificados podem encontrar, ou não, o seu caminho de volta para a cabeça de humanos viventes.

Fonte: Reddy (2000, p. 17-18).

<sup>34</sup> Isso se expressaria, por exemplo, quando se diz ‘*you are capable of extracting what you want to say?*’ ou ‘*your words are empty of meaning*’ ou ‘*you need to learn to pass the paper on what you want to say*’. Enfim, há muitos exemplos em língua portuguesa, talvez as frases acima, por serem “inventadas” e “descontextualizadas”, não sejam a melhor forma de exemplificar a metáfora do conduto; prestam-se, contudo, ao convite à leitura de Reddy (2000).

Isso posto, Reddy (2000) se propõe a especular sobre um meio alternativo à metáfora do conduto para conceber a comunicação humana, apresentando o que chama de “paradigma dos construtores de instrumentos”, que, em suas palavras, é assim explicitado:

[p]ara começar essa outra história, gostaria de sugerir que, ao falar um com o outro, somos como pessoas isoladas em ambientes ligeiramente diferentes. Imagine, em consideração à história, um recinto enorme, com o formato de roda de carroça [...]. Cada setor da roda, com a forma de uma fatia de torta, vem a ser um ambiente, sendo que cada dois dos raios da roda e parte da circunferência formam as paredes. Todos os ambientes têm muito em comum — água, árvores, pequenas plantas, pedras e assim por diante — embora nenhum seja exatamente idêntico ao outro. Os ambientes contêm diferentes tipos de árvores, plantas, terrenos e assim por diante. Em cada setor habita uma pessoa que deve sobreviver no seu próprio ambiente especial. No ponto central da roda, há um mecanismo que pode enviar pequenas folhas de papel de um ambiente para outro. Vamos supor que as pessoas nesses ambientes tenham aprendido a usar o mecanismo para trocar entre si conjuntos rústicos de instruções— instruções para se fazer coisas úteis para a sobrevivência, como ferramentas, ou talvez abrigos, ou alimentos, ou o que seja. Porém, não existe nessa história absolutamente nenhum meio para as pessoas visitarem os ambientes umas das outras, ou mesmo trocar amostras das coisas que elas constroem. Isso é crucial. As pessoas podem apenas trocar esse conjunto tosco de instruções — estranhas representações gráficas arranhadas em folhas de papel especiais que aparecem de uma abertura no ponto central e que podem ser depositadas em outra abertura — e nada mais. Na verdade, como não há meio de se gritar através das paredes dos setores, as pessoas sabem apenas indiretamente da existência umas das outras, por uma série cumulativa de inferências. Essa parte da história, a regra de não haver visitas nem trocas de elementos autóctones, devemos denominar o postulado da “subjetividade radical”. (REDDY, 2000, p. 19-20).

O autor argumenta que a diferença entre essas duas maneiras de conceber a comunicação humana está na conclusão a que se pode chegar por meio de cada uma delas. Pela metáfora do conduto, falhas na comunicação requerem explicação, talvez até responsabilização das partes a depender do que esteja em jogo, pois essas falhas são tidas como “aberrações”. Já pelo paradigma dos construtores de objeto “[f]alha parcial de comunicação ou divergências de leitura de um único texto não são aberrações. São tendências inerentes ao sistema<sup>35</sup>, que só podem ser neutralizadas por esforços contínuos e grandes quantidades de interação verbal” (REDDY, 2000, p. 23). Com efeito, o autor se propõe a refletir sobre os impactos dessas duas perspectivas na constituição da teoria da informação, sugerindo que a metáfora do conduto – por sua capacidade de potencialmente enviesar nosso pensar – tem nos conduzido a um beco sem saída,

---

<sup>35</sup> Novamente aqui a noção de instabilidade constitutiva da linguagem, da qual tratamos no primeiro capítulo.

tecnológico e social. Conclui-se o ensaio, por fim, discutindo a tarefa do espírito humanista na reversão desse quadro.

No contexto da pesquisa, essa discussão foi aprofundada no segundo encontro síncrono e, como já mencionado, na tarefa do AVA, que antecipou esse encontro. Já na oportunidade de discutir a leitura de Guedes (2004), pôde-se perceber que o engajamento da turma foi no sentido de elogiar o caráter comunicativo do texto, especialmente quando comparado às leituras que o precederam. A seguir, apresento duas postagens no AVA, referentes ao tópico da leitura de Guedes (2004):

Figura V – Interação entre Caroline e Jean em tópico de AVA sobre Guedes (2004)

The image shows a screenshot of a Moodle forum thread. The top post is by Caroline, titled "Texto - Paulo Guedes", dated Sunday, 30 Aug 2020, 21:47. The text of the post discusses the fluidity and tangibility of text for students of letters, mentions the author's approach to help with comprehension, and expresses appreciation for the initial section where the author relates writing theory to historical phases. Below the text are buttons for "Link direto", "Editar", "Excluir", "Responder", and "Exportar para portfólio".

The bottom post is by Jean, titled "Re: Texto - Paulo Guedes", dated Wednesday, 2 Sep 2020, 03:05. The text of the post agrees with the author's point, stating that beyond being easy, the text is demonstrative, giving the reader a "vision" of understanding what is being written. Below the text are buttons for "Link direto", "Mostrar principal", "Editar", "Interromper", "Excluir", "Responder", and "Exportar para portfólio".

Fonte: Moodle Acadêmico da disciplina Produção Textual I, acesso em 03/07/2021.

Além do que pontuaram Caroline e Jean sobre a noção de produção textual, o texto em questão é estratégico para o desenvolvimento da disciplina, uma vez que, nele, o autor apresenta a noção de qualidades discursivas, especificamente relacionadas ao texto de apresentação pessoal. Sendo assim, sobre o texto de apresentação pessoal, o autor pontua o seguinte:

[u]m texto de apresentação pessoal tem a utilidade, do ponto de vista de quem o escreve, de fixar a autoimagem momentânea, que pode funcionar como ponto de partida de um maior autoconhecimento. A reação dos leitores geralmente deflagra esse processo transformando em dúvidas as certezas do autor sobre si mesmo. Podem, é claro, confirmar certezas, ou transformar dúvidas em certezas, e isto tudo é muito simples de entender, pois está na experiência de cada um de nós. (GUEDES, 2004, p. 90-91).

E para apresentar como escrever esse texto de apresentação pessoal, Guedes (Ibid., p. 91) passa a detalhar um “conjunto de características que determinam a relação que o texto vai estabelecer com seus leitores por meio do diálogo que trava com os leitores mais imediatos e com os demais textos que o antecedem”. Esse conjunto de características, como já discutimos no segundo capítulo, desencadeia as qualidades discursivas, a saber: *unidade temática, concretude, objetividade, questionamento*.

A noção de qualidades discursivas, conforme visto, está presente no programa da disciplina, figurando como um dos cinco itens de conteúdos programáticos, a saber: (1) Língua, linguagem, texto e contexto; (2) Os gêneros do discurso e as noções de enunciador, interlocutor e propósito; (3) As qualidades discursivas: concretude, objetividade, unidade temática e questionamento; (4) Leitura e produção de textos de apresentação, relatos do cotidiano e artigos de opinião; (5) Avaliação de textos: discussão a partir da prática. Além disso, a disciplina trabalhou com um parâmetro de avaliação de textos que também se utilizava da noção de qualidades discursivas. Percebe-se, portanto, que, para os/as estudantes, apropriar-se das noções de qualidades discursivas passou a ter uma importância considerável para um bom desempenho na disciplina.

Sendo assim, alguns comentários no referido tópico em AVA sobre o texto de Guedes (2004) já mostraram, ainda que timidamente, uma primeira tentativa de aproximação da noção de qualidades discursivas, possivelmente reconhecendo a relevância do conceito para os propósitos da disciplina. A seguir apresento três desses comentários:

Figura VI – Interação entre Luciana e Caroline em tópico de AVA sobre Guedes (2004)

**Re: Minha opinião sobre os textos dessa semana**  
por **Luciana** - Sunday, 30 Aug 2020, 21:41

Assim como as colegas gostei muito do texto, da maneira prática (concreta) na qual ele é organizado, sendo até mesmo imagético através dos exemplos. Enquanto lia, ao mesmo tempo que me sentia desafiada (lembrando da minha tendência a fugir da objetividade quando escrevo), me sentia convidada a escrever acolhendo a problematização dos vícios de escrita que se apresentam como solução ao método aprendido na escola (textos que são grandes listas de informações rasas “respondendo” uma ou mais perguntas), mas pouco nos ajudam a estabelecer uma comunicação

[Link direto](#) [Mostrar principal](#) [Editar](#) [Interromper](#) [Excluir](#) [Responder](#) [Exportar para portfólio](#)

---

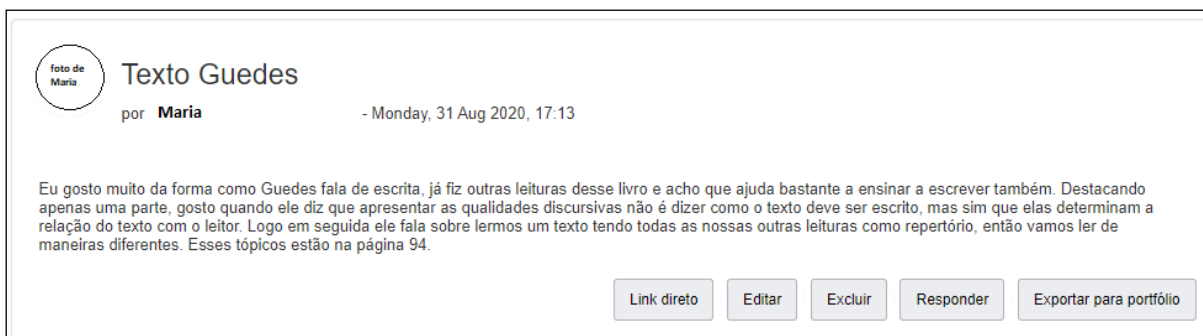
**Re: Minha opinião sobre os textos dessa semana**  
por **Caroline** - Sunday, 30 Aug 2020, 21:55

Tive o mesmo sentimento em relação ao texto, Luciana. Retomei mentalmente meu padrão de escrita e tenho uma tendência a abstrações.

[Link direto](#) [Mostrar principal](#) [Editar](#) [Interromper](#) [Excluir](#) [Responder](#) [Exportar para portfólio](#)

Fonte: Moodle Acadêmico da disciplina Produção Textual I, acesso em 03/07/2021.

Figura VII – Comentário de Maria em tópico de AVA sobre Guedes (2004)



The screenshot shows a forum post interface. On the left, there is a circular profile picture placeholder labeled 'foto de Maria'. To its right, the post title is 'Texto Guedes' in a bold font, followed by 'por Maria' and the timestamp '- Monday, 31 Aug 2020, 17:13'. The main body of the post contains a paragraph of text. At the bottom right of the post area, there are five buttons: 'Link direto', 'Editar', 'Excluir', 'Responder', and 'Exportar para portfólio'.

Fonte: Moodle Acadêmico da disciplina Produção Textual I, acesso em 03/07/2021.

Nos comentários acima, percebemos as estudantes já se colocando na posição de autoras de suas escritas. A essa altura, todos/as já sabiam que teriam de escrever textos de autoapresentação e artigos de opinião em várias versões e que seriam avaliados/as por isso. Também já se percebe nesses comentários uma postura crítica por parte das estudantes, tanto em relação à própria escrita – como quando Luciana comenta que “enquanto lia (...) [se] sentia desafiada lembrando (...) [da sua] tendência a fugir da objetividade” ou quando Caroline afirma ter “tendência a abstrações”, considerando isso como um problema à luz do texto de Guedes (2004) – como em relação à formação docente, como quando Maria avalia a relevância do texto para a formação profissional em Letras.

Nessa mesma direção, a participação de Lélia nesse tópico, além de fazer um elogio ao texto comparando-o à leitura anterior, segue também essa linha de estabelecer uma relação com sua própria escrita:

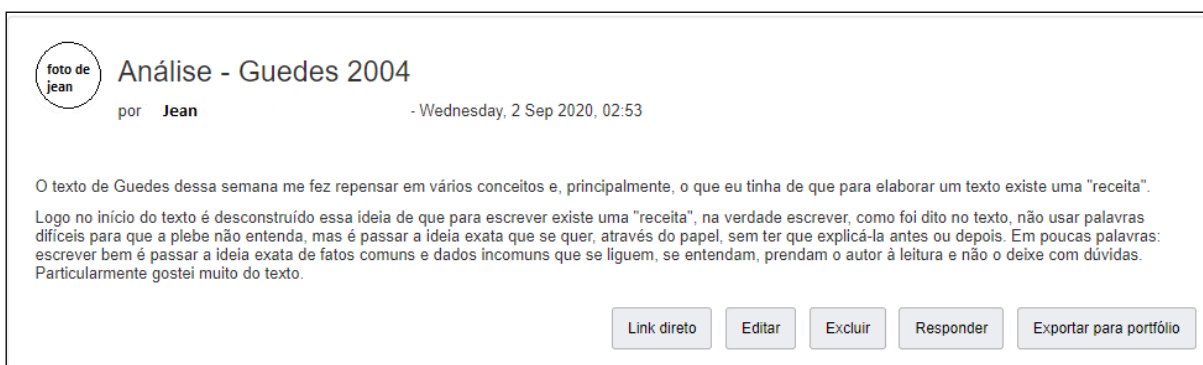
*Texto bom de ser lido, muito melhor que o do Reddy. Nos faz refletir sobre o modo de escrever, nos leva a ver nossos erros de escrita, de um modo leve e fácil. Gostei muito!*<sup>36</sup> (Comentário de Lélia no Moodle Acadêmico da disciplina Produção Textual I, em 31/08/2020 – acesso em 06/09/2021).


Por sua vez, em seu comentário, assim como as colegas acima, Jean também menciona que a leitura do texto de Guedes (2004) o ajudou a pensar sobre a própria escrita. Vejamos:

<sup>36</sup> Na transcrição dos textos publicados no AVA, pequenos erros de digitação foram editados por não serem relevantes para a análise.



Figura VIII – Comentário de Jean em tópico de AVA sobre Guedes (2004)




**Análise - Guedes 2004**  
 por **Jean** - Wednesday, 2 Sep 2020, 02:53

O texto de Guedes dessa semana me fez repensar em vários conceitos e, principalmente, o que eu tinha de que para elaborar um texto existe uma "receita". Logo no início do texto é desconstruído essa ideia de que para escrever existe uma "receita", na verdade escrever, como foi dito no texto, não usar palavras difíceis para que a plebe não entenda, mas é passar a ideia exata que se quer, através do papel, sem ter que explicá-la antes ou depois. Em poucas palavras: escrever bem é passar a ideia exata de fatos comuns e dados incomuns que se liguem, se entendam, prendam o autor à leitura e não o deixe com dúvidas. Particularmente gostei muito do texto.

[Link direto](#) [Editar](#) [Excluir](#) [Responder](#) [Exportar para portfólio](#)

Fonte: Moodle Acadêmico da disciplina Produção Textual I, acesso em 06/09/2021.

Interessante, nesse comentário de Jean, que o estudante menciona ter repensado, por meio da leitura em questão, a ideia de que “para elaborar um texto existe uma ‘receita’”. De certa forma, essa ideia de escrever com base em uma “receita” pré-elaborada e amplamente difundida está muito próxima da noção de “redação escolar” e, sobretudo, da crítica que lhe é feita por uma série de estudos, conforme acompanhamos no segundo capítulo. Jean, por meio do comentário, ao que tudo indica, está registrando que sua noção de texto advém em alguma medida dessa tradição de práticas de escrita aos moldes da chamada redação escolar. A interação abaixo entre Jean e Marília, ainda no mesmo tópico, parece reiterar esse entendimento.

Figura IX – Interação entre Marília e Jean em tópico de AVA sobre Guedes (2004)




**Considerações da obra de Guedes**  
 por **Marília** - Monday, 31 Aug 2020, 22:44

Na primeira parte, refleti sobre a questão da **acessibilidade**, no sentido de que hoje, na nossa sociedade, não temos as mesmas **oportunidades** de acessar uma educação qualificada. Logo, esse tipo de comportamento com a linguagem contribui para a *manutenção de uma sociedade excludente*. Lembrei daquele caso em que o médico fez um post nas redes sociais humilhando um paciente porque ele não tinha falado o nome do procedimento de forma “correta”. Além disso, obra de Guedes traz um apanhado de textos que fazem com que a gente esqueça de tentar buscar melhores convenções gramaticais pra se interessar: podia ter algo errado em algum daqueles textos, mas ninguém ia perceber porque *o todo dele faz com que a gente preste mais atenção ao andamento do texto do que nas pequenas partes que o compõe*. Cada exemplo que ele apontava eu pensava num universo de possibilidades para escrever, nas bagagens que eu trago e que me lembravam aqueles tipos de escrita (os bons e os ruins também). Achei maravilhoso, com certeza leria novamente, é acessível e muito interessante.

[Link direto](#) [Editar](#) [Excluir](#) [Responder](#) [Exportar para portfólio](#)

---


**Re: Considerações da obra de Guedes**  
 por **Jean** - Wednesday, 2 Sep 2020, 02:56

Sim, exatamente! Sem falar que ele desconstrói a ideia que nos é passada de redação na escola. Lembro que meu professor usava até umas frases de questionamento para escrever “bem” uma redação e, de fato, ele nos mostra que não é uma fórmula ou receita que fazem uma redação ser bem escrita.

[Link direto](#) [Mostrar principal](#) [Editar](#) [Interromper](#) [Excluir](#) [Responder](#) [Exportar para portfólio](#)

Fonte: Moodle Acadêmico da disciplina Produção Textual I, acesso em 09/03/2022.

Em suma, desse primeiro momento do preâmbulo de histórias dos textos, podemos destacar que houve um importante envolvimento dos/as estudantes na proposta de leitura dos textos em questão e na discussão do fórum. No encontro síncrono correspondente, a professora Ana Cláudia dedicou boa parte do tempo para recapitular as qualidades discursivas, relacionando esses conceitos à leitura de Reddy (2000), que havia deixado muitas dúvidas na turma. Em minhas anotações do diário de campo, fiz o seguinte registro:

[às 9h começou o encontro síncrono, **Ana Cláudia** recapitulou o encontro anterior sobre metáfora do conduto e dos construtores de instrumentos. Em seguida, passou ao tema das *qualidades discursivas*, relacionando-as ao texto de Reddy. “Qualidades discursivas tem a ver com falar dos materiais disponíveis no nosso mundo para situar o interlocutor acerca das pistas, instruções e possibilidades de reconstrução dos referentes em determinada interlocução”. [Penso que essa foi uma baita sacada]. Dito isso, dedicou-se a recapitular as qualidades discursivas. Com a ajuda dos/as presentes, organizou-se o seguinte pensamento: “objetividade: olhar-se de fora. Olhar objetivamente para o próprio mundo para dar as instruções possíveis para o leitor, daí vem a concretude: mandar instruções para o interlocutor reconstruir o objeto. Objetividade para Guedes é definição. Questionamento: o que tu tem para me contar?”. Em seguida, abriu-se para comentários da turma sobre o texto, participaram **Marília, Jean, Joana, Alessandra e Luciana**. Passou-se à leitura do texto da página 96 de Guedes. Texto que irá encaminhar a tarefa da semana. Serão disponibilizados 4 textos como um acervo de referência para comentários em grupos. Serão textos de apresentação pessoal que deverão ser avaliados segundo as qualidades discursivas. Junto a isso, a turma deve ler a grade de correção dos textos com parâmetros de avaliação disponível no moodle. (VINHETA 1 - notas de campo, semana 4, Encontro Síncrono).

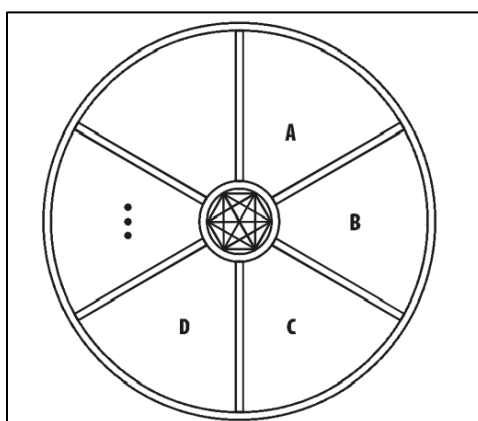
A vinheta acima relata a segunda semana em que a conversação era pautada por um assunto específico do programa da disciplina e, apesar da novidade e do caráter recente do formato de encontro, as interações já começavam a fluir, tanto do ponto de vista didático-pedagógico, como do ponto de vista conceitual.

No trecho acima, percebemos como importantes conceitos vão sendo apresentados ao grupo. Destacamos, por exemplo, as noções de “interlocução” e de “qualidades discursivas”, que foram sintetizadas de maneira didática, iluminando, assim, tanto a recapitulação da leitura de Reddy (2000), como a relação entre essa leitura e o texto do dia: “[q]ualidades discursivas tem a ver com falar dos materiais disponíveis no nosso mundo para situar o interlocutor acerca das pistas, instruções e possibilidades de reconstrução dos referentes em determinada interlocução”. Nessa expressão-síntese de Ana Cláudia também percebemos uma noção de discursividade, que será reiterada em outros momentos da disciplina.

Ao longo da pesquisa, enquanto observávamos as interações entre os/as estudantes no fórum *online*, era como se fôssemos transportados para um protótipo de paradigma de construtores de instrumentos. Porém, em vez de um cenário que, em escala menor, seria similar

a uma roda de carroça, na qual a interação não permitiria contato com a plenitude de sentidos evocados a partir do “universo” dos interlocutores, estávamos diante de uma roda chamada *Moodle*, que nos fazia a todo tempo questionar se, de fato, o tal princípio da subjetividade radical de que fala Reddy (2000) não estaria aí representado<sup>37</sup>. Por vezes, era como se a ilustração da roda de carroça de Reddy (2000) virasse uma maquete e, então, passasse a ser representada, encenada talvez, diante do computador.

Figura X – Representação gráfica do paradigma de construtores de instrumentos de Reddy (2000)<sup>38</sup>



Fonte: Reddy (2000, p. 20).

Assim, a professora Ana Cláudia disponibilizava para “a roda” as informações gráficas presentes em Guedes (2004). Marília, por exemplo, lia essas informações gráficas e, com base

<sup>37</sup> O princípio da subjetividade radical, nessa expressão de Reddy (2000), tem a ver com o fato de que, no paradigma dos construtores de instrumentos, os “construtores” não sabem ao certo, durante a interação, que materiais compõem o universo de referências uns dos outros; não obstante, presumem (equivocadamente) que esse outro universo (esse universo do outro) é composto exatamente pelo mesmo repertório de materiais com que elaboraram seus próprios instrumentos.

<sup>38</sup> O funcionamento dessa representação do paradigma de construtores de instrumentos é assim apresentado pelo autor: “Vamos supor que a pessoa A veio a descobrir um instrumento que lhe é muito útil. Digamos que ela aprendeu a construir um ancinho e descobre que pode usá-lo para juntar as folhas mortas e outros entulhos sem danificar as plantas vivas. Um dia a pessoa A vai até a abertura e desenha, da melhor forma que pode, três conjuntos idênticos de instruções para se fazer o ancinho e deixa as instruções nas aberturas do ponto central da roda para as pessoas B, C e D. Como resultado, as três pessoas que lutam para viver em ambientes ligeiramente diferentes recebem agora esses curiosos pedaços de papel e cada uma delas passa a tentar construir o que pode a partir das instruções. O meio ambiente de A tem muita floresta, e possivelmente é por isso que ele necessita de um ancinho, para varrer as folhas. Já o setor B está mais para rochoso, e a pessoa B utiliza muita rocha em suas construções. A pessoa B encontra um pedaço de madeira para o cabo, mas começa a fazer a trave do ancinho de pedra. A trave do ancinho original de A era de madeira. Contudo, como nunca ocorreu à pessoa A que estaria disponível e seria apropriado outro material que não madeira, ele nem tentou especificar nas instruções que era necessário madeira para a trave do ancinho. Quando B tem a trave de pedra para o ancinho quase pronta, ele a conecta experimentalmente ao cabo e percebe, ao sacudir o utensílio, que, o que quer que seja esse objeto, será certamente pesado e difícil de manejar. Ele medita um pouco sobre o possível uso e então resolve que deve ser uma ferramenta para desenterrar pedras pequenas quando se limpa um campo para plantação. Ele fica imaginando, impressionado, como a pessoa A deve ser grande e forte e fica pensando em como seria o tipo de pedras pequenas que A deve ter que lidar. Então B resolve que duas pontas grandes deixarão o ancinho mais leve e mais apropriado para desenterrar pedras grandes.” (REDDY, 2000, p. 21).

nas referências de seu “universo”, encontrava a imagem de um médico preconceituoso que debochava em suas redes sociais da “pronúncia errada” de seus pacientes. Ao fazer essa relação, Marília reconstruía os “instrumentos”, presentes em Guedes (2004) e disponibilizados por Ana Cláudia, relacionando-os, por exemplo, à questão da desigualdade no acesso à educação de qualidade. Nessa roda, também estava Jean, que recebia tais informações gráficas de Marília, checava-as com as informações gráficas de que dispunha e respondia ao “instrumento” construído por Marília: “sim, é exatamente isso”, como se no “universo” de Jean também houvesse lugar para tais relações.

#### 4.1.2 Preâmbulo: segundo momento

Desse preâmbulo considerado a base comum da história dos textos desenvolvidas ao longo da disciplina, também fazem parte, como mencionamos, a leitura e a discussão de sete textos de referência, selecionados pela professora, sendo quatro textos de apresentação pessoal (acervo de referência I) e três textos de relato do cotidiano (acervo de referência II).

Em outras palavras, antes de iniciarem as produções escritas propriamente ditas, os/as estudantes leram e discutiram (em encontro síncrono e, assincronamente, em AVA) alguns textos de apresentação pessoal e de relato do cotidiano. Esses textos compuseram um acervo de referência da disciplina. Para tanto, Simone, a monitora da disciplina, reagrupou a turma a partir de tópicos específicos criados no AVA, gerando quatro grupos de trabalho. A ideia era que, de maneira setorizada no *Moodle Acadêmico*, os grupos interagissem entre si.

Começaremos observando os quatro textos de apresentação pessoal e, na sequência, encerraremos a seção, observando os textos de relato do cotidiano<sup>39</sup>. Procuramos manter aqui a formatação, paragrafação e ortografia dos textos da forma como foram apresentadas à turma, alteramos, contudo, os nomes próprios.

#### Quadro VII – Texto de Apresentação Pessoal 1 – Acervo de Referência da Disciplina

Meu nome é Georgiana, sou natural de X, Santa Catarina, mas fui criada em Y, Rio Grande do Sul. Tenho 20 anos e namoro há 5. Estou cursando o segundo semestre do curso de Farmácia.

<sup>39</sup> Se estivéssemos como postulado a linearidade da história dos textos, talvez fosse mais correto considerarmos como segundo momento do preâmbulo apenas o acervo de referência contendo os quatro textos de apresentação pessoal, uma vez que, quando o acervo de referência contendo os textos de relato do cotidiano começou a ser lido e discutido, os/as estudantes já estavam produzindo (ou já tinham concluído) a primeira escrita de apresentação pessoal (o que consideramos já a etapa de desenvolvimento da história dos textos). Ocorre, porém, que não compreendemos a linearidade como inerente à história do texto, uma vez que as suas etapas frequentemente se sobrepõem, além disso, estamos tratando da história da produção textual do gênero discursivo autoapresentação, que se manifesta, na disciplina em questão, por meio de relatos do cotidiano e de apresentações pessoais.

Nasci em Santa Catarina, onde morei por apenas dois anos já que meus pais, gaúchos, logo retornaram à cidade natal. Tenho um irmão, Júnior, também gaúcho, três anos mais velho. Sendo assim, me considero natural de Y tendo em vista a falta de lembranças do meu local de origem, não tenho sotaque, nem identidade, nada. Por outro lado, aprendi o hino do RS nos primeiros anos de colégio, conheci a bandeira do estado e meu pai já havia escolhido nosso time há anos, o Internacional, o qual se tornou um dos nossos elos de ligação. Meus pais se divorciaram quando eu tinha quatro anos, fui morar com minha mãe e meu irmão e – depois de adolescente – os momentos mais marcantes que tenho com meu pai são as duas finais da Copa Libertadores da América no estádio Beira-Rio.

Meu irmão é totalmente diferente de mim. Se é verdade que sempre há um filho centrado e outro que trás problemas; esse seria ele, aquele seria eu. Mesmo com nossas diferenças, foi o Júnior quem apresentou meu namorado, Jorge. Quando começamos nosso relacionamento ele jogava futebol em um time juvenil e eu não sabia qual profissão seguir. Hoje eu curso Farmácia em uma das melhores universidades do país e ele joga no time profissional do Friburguense, que – ironicamente – localiza-se em SC, nós crescemos juntos.

O iluminista Rousseau afirmou: “Quanto mais do mundo vi, menos pude moldar-me a sua maneira” e, em síntese, é isso que percebo da minha vida. Não deixo que as mazelas da sociedade afetem a educação que recebi. Minha família tem influência fundamental na minha personalidade, além de ser o que tenho de mais importante

Fonte: Acervo de Referência da Disciplina.

No encontro síncrono anterior à tarefa de leitura e análise do acervo de referência I, a turma havia encaminhado o entendimento de que os comentários deveriam se pautar pelas “quatro qualidades discursivas presentes/ausentes nos textos, seguido de explicação pertinente a essa presença ou ausência de qualidade”. Sendo assim, em geral observou-se uma tentativa por parte da turma de apreender as qualidades discursivas na prática, digamos assim. Os comentários a seguir vão nesse sentido:

Figura XI – Comentário de Maria em tópico de AVA Discussão da apresentação pessoal [grupo 1]. Texto 1

Re: Texto 1

por **Maria** - Monday, 7 Sep 2020, 17:39

Pensando em unidade temática, parece que ela focou em se apresentar a partir da família e dos estados SC/RS, mas isso fica um pouco confuso e muitas afirmações são ambíguas, como não ter identidade, mas considerar-se **do RS**.

A relação da família com SC também poderia estar mais bem descrita, já que sabe-se que os pais e o irmão mais velho são gaúchos, mas não está dito porque ela não é ou se ainda existe algum vínculo com o estado.

O final também está deslocado, poderia retirar a parte que fala sobre educação, já que isso aparece apenas pontualmente ao longo do texto quando fala no curso de **Farmácia**.

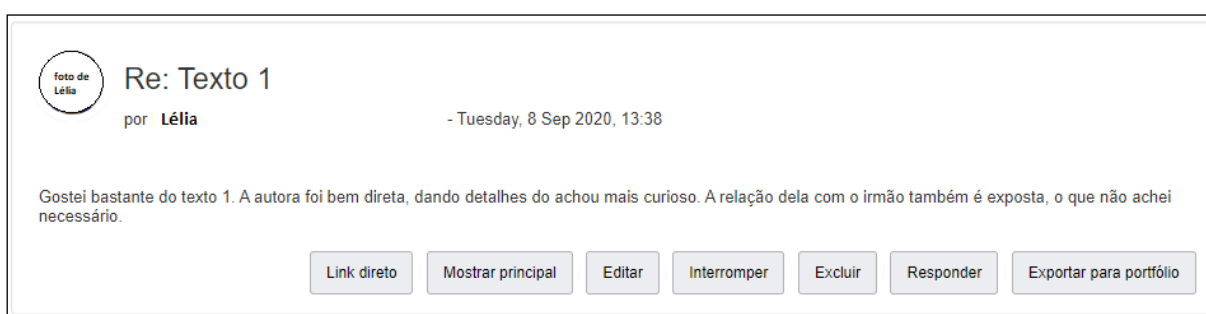
[Link direto](#)
[Mostrar principal](#)
[Editar](#)
[Interromper](#)
[Excluir](#)
[Responder](#)
[Exportar para portfólio](#)

Fonte: Moodle Acadêmico da disciplina Produção Textual I, acesso em 05/07/2021.

O comentário de Maria parece demonstrar um bom entendimento da noção de *unidade temática*, que, segundo Guedes (2004, p. 92), refere-se a “proposição e tentativa de delimitação de um tema e a identificação de suas partes componentes”. Para esse autor, a *unidade temática* é uma qualidade crucial para a interlocução, uma vez que tal qualidade favorece “a composição de um todo” a ser confrontado pelo/a leitor/a. De maneira que, se não há essa bem delimitada composição de um todo com seus desdobramentos anunciados ou sugeridos, a possibilidade de um/a leitor/a confrontar essa ordenação proposta é também reduzida. À sua maneira, é o que Maria afirma no comentário, ressaltando o caráter “ambíguo” e “confuso” de algumas passagens, prejudicando assim a *unidade temática*.

Também há comentários divergentes em relação a esse entendimento, é o caso abaixo, em que Lélia diz ter gostado bastante do texto, dado o seu caráter detalhista.

Figura XII – Comentário de Lélia em tópico de AVA Discussão da apresentação pessoal [grupo 2]. Texto 1



Fonte: Moodle Acadêmico da disciplina Produção textual I, acesso em 05/07/2021.

É possível que Lélia tenha associado o que chamou de “[dar] detalhes” a um entendimento da qualidade discursiva *concretude*, que segundo o autor “consiste em determinar para o leitor os significados com os quais se quer que ele dialogue” (GUEDES, 2004, p. 113). Em sua avaliação, a aluna ressalta como positivo o fato de a autora do texto em análise ter sido “bem direta” (detalhando quando necessário ou *curioso*, nas palavras de Lélia). Nessa linha de pensamento, chama a atenção o fato de Lélia ter ressaltado a qualidade de apresentar detalhes do texto, embora tenha achado desnecessária a exposição dada ao irmão da figura discursiva que enuncia o texto em questão.

Pontuei em minhas notas de campo que, no encontro síncrono posterior à realização da tarefa, a professora Ana Claudia manifestou certo desagrado quanto ao teor “genérico” de alguns comentários e quanto ao funcionamento do fórum, que, conforme a expectativa de Ana Claudia, deveria ser mais interativo e menos formal, no sentido de “tarefa a ser cumprida”. Nesse mesmo encontro, após fazer uma retomada com a turma sobre as quatro qualidades

discursivas, Ana Claudia foi questionada por uma aluna sobre a diferença entre *questionamento* e *unidade temática*. Para responder, a professora deu início à projeção dos textos, dando especial atenção ao texto 2, que seria, na sua avaliação, um exemplo de *questionamento* bem encaminhado. Vamos a ele:

Quadro VIII – Texto de Apresentação Pessoal 2 – Acervo de Referência da Disciplina

Quem sou eu?

Apesar de haver passado mais de trinta anos desde que saí do ventre de minha mãe, considero ter dois anos de vida, pois renasci, após vinte e quatro horas de parto, no momento em que segurei a minha filha em meus braços pela primeira vez. Quando olhei em seus olhinhos brilhosos, toquei sua pele macia e úmida, quando senti seu cheiro forte de vida e escutei sua voz, tão nova mas tão conhecida aos meus ouvidos.

Com o nascimento de minha filha, minha mudança foi tamanha que deixei de ser o que era para ser a “mãe de Maria Clara”. Estranhamente o meu nome passou a ser menos usado. “Oi, mãezinha!”, “Como está, mamãe?”, “Que linda mãe!”... E após escutar tanto expressões como estas, eu acabei por internalizar este ser. Até o memorável dia em que, com minhas próprias palavras confirmo minha nova pessoa, “Prazer, eu sou a mãe da Maria Clara! Tu é a mãe do Thiago, certo?”

Como se uma nova denominação não bastasse, eu também me desenvolvi, como um novo ser. Reaprendi a falar e agir, passei a ter novo corpo, novos objetivos, assim como novos horários e necessidades. Até a conjugação de verbo mudou.

Ou seja, passei a falar sobre ser uma parturiente preocupada com a descida do colostro e orgulhosa de meu RN ter vindo coberto de vérnix! Gostava de viajar, ver gente, conhecer o desconhecido; agora minha felicidade reside em estar em meu lar com minha família, sem me expor ao mundo fora de minha casa e cotidiano. No meu corpo, grandes mudanças ocorreram, e não digo de um barrigão ou estrias, e sim, do fato de meus seios deixarem de ser seios para serem mamás e meus braços se transformarem em ninho. Os planos das férias, igualmente mudaram. Férias já não são para saltar de pára-quedas nem mergulhar 18 metros para ver cavalos marinhos. E pasmem, a noite, incrivelmente, passou a ser para ficar dentro de casa e não fora dela, mesmo que dormir já não faça parte da minha rotina. Fome e sede passaram a ser tão extremos e reais ao mesmo tempo que se tornaram insignificantes, posto que só são saciados nas horas vagas, que praticamente não existem. E passou a ser óbvio que o verbo comer na primeira pessoa nunca deveria vir antes da terceira pessoa. Pois pra mim é impossível conjugar primeiro comi, antes de comeu, dormi, antes de dormiu, ou tomei banho, antes de tomou banho. Gramática de mãe é uma confusão. A vizinha diz, “Bom dia, dormiu bem?”, e eu respondo, “Sim! A Maria Clara dormiu a noite inteira!”

Mas agora, dois anos depois, sinto minha pessoa mudando novamente. Não acredito que volte a ser como era antes do meu renascimento, mas o amadurecimento é claro, como o é em minha filha. Ela aprendeu a caminhar, a comer sozinha, a falar, até já aprendeu a usar o banheiro. E eu, posso começar reaprendendo a me apresentar como JOANA. Mas, como tem coisas que realmente nos mudam para sempre, devo completar dizendo que sou a mãe da Maria Clara.

Fonte: Acervo de Referência da Disciplina.

Em minhas notas de campo, quando da projeção desse texto durante o encontro síncrono, fiz o registro que segue:

Passou-se ao texto 2 (que foi identificado como “gramática de mãe”): uma aluna realizou a leitura. **Luciana** e essa aluna mencionam ter gostado muito do texto e, por isso, sentiram dificuldade em criticá-lo. **Ana Claudia** pergunta do que **Luciana** gostou? Ela responde ter gostado da forma como o texto organiza as imagens, a *concretude* do texto. *O texto tem questionamento e unidade temática*, complementa **Ana Claudia**. E concretude e objetividade? Pergunta **Ana Claudia**. A aluna que leu o texto responde haver bastante concretude. **Maria** acrescenta que a história parece amarrada, que ela dá conta de entregar o que se propõe a entregar. Além de ter *objetividade*. **Ana Claudia** afirma que o texto tem progressão e que isso é o que **Luciana** está tentando dizer. Trata-se do encadeamento sequencial do texto. Que mais? - pergunta **Ana Claudia**. Outra aluna comenta sobre as qualidades do texto, especialmente *objetividade*. O texto consegue ser tão objetivo, porque transporta o universo da maternidade para quem não o conhece, acrescenta **Ana Claudia**. Comenta ainda a *objetividade* através do trecho “gramática de mãe, conjugar o verbo em 3ª pessoa antes da 1ª pessoa”. Avalia ainda que, para reescrita do texto, a autora poderia definir melhor o léxico relativo à condição de parturiente, pensando em leitores sem esse universo de referência. Também poderia aumentar a reflexão sobre o *questionamento*, segundo **Ana Claudia**. (VINHETA 1 - notas de campo, semana 5, Encontro Síncrono).

Esse trecho, dentre outras coisas, contribui para mostrar que, apesar de se tratar de um texto qualificado, conforme os diversos argumentos trazidos na vinheta, o texto ainda poderia ser reescrito com vistas a torná-lo ainda melhor encaminhado. Essa é uma noção importante para a turma, frisada em diferentes momentos: a noção de que um texto está em permanente processo de construção. Além disso, Ana Claudia acrescenta a importância de o texto elaborar uma reflexão sobre o *questionamento*. No contexto da disciplina e para os fins específicos dos diferentes diálogos aí estabelecidos, o *questionamento* é frequentemente resumido pelo enunciado *questionamento é o que de interessante tu tem pra me contar*. E a noção de *reflexão sobre o questionamento*, que não aparece explícita em Guedes (2004), vem da compreensão de que o texto, além de “contar algo” que mobilize o leitor em direção a algum questionamento, precisa também encaminhar um *porquê* de ter elaborado as coisas dessa forma e não de outra.

Passemos ao texto três do acervo de referência I da disciplina.

#### Quadro IX – Texto de Apresentação Pessoal 3 – Acervo de Referência da Disciplina

##### Apresentação pessoal

Como toda criança, já com quatro anos imaginava o que faria e o que me tornaria quando me tornasse adulta. Morava em Fortaleza e desde essa época da minha vida eu já andava de avião. No entanto, quando completei sete anos, meu pai teve de viajar de transferência para Curitiba, onde hoje ainda moro, e eu, minha mãe e meu irmão tivemos de acompanhá-lo. Não foi minha primeira viagem de avião, mas foi a mais importante



de minha vida. Explico o porque: já havia observado o jeito de vestir e agir de uma comissária de bordo e me identificado com o mesmo. Porém, daquela vez, antes de decolar, meu pai levou-nos a conhecer a cabine de piloto. Pronto! Era o que faltava para o sonho se completar. Pode parecer estranho, mas foi ao olhar o painel de controle que decidi que ser comissária seria o objetivo de minha vida. Com a etiqueta dos uniformes e gestos aliada ao conhecimento de pilotar um avião poderia me transformar em uma aeromoça do mais alto nível, já que para essa profissão não é obrigatório o aprendizado da condução de uma aeronave. Ao me encantar com os botões, imaginei eu tendo eles presentes a cada viagem, a ajudar a conduzir aquela com coordenadas e linguagens própria da aviação, - na qual tenho muito interesse -, e a construir mapas que pudessem auxiliar em casa de alguma necessidade - problemas técnicos, por exemplo, - e, juntando tudo, me tornar, não uma comissária comum, mas uma profissional de elevado grau. Aquela idéia, aquele momento, no entanto, passou, e, como foi a última viagem que fiz de avião, e esse tipo de assunto era pouco discutido comigo pela minha família, até pela idade que tinha, acabou se transformando em um segredo - não comentando com ninguém até meus quatorze anos, não sei porque - vindo à tona em uma conversa em família - notícia recebida com não muito entusiasmo, pois meus pais se posicionaram contra, em função do perigo a que estaria exposta - acidentes, sabotagem da aeronave, etc.

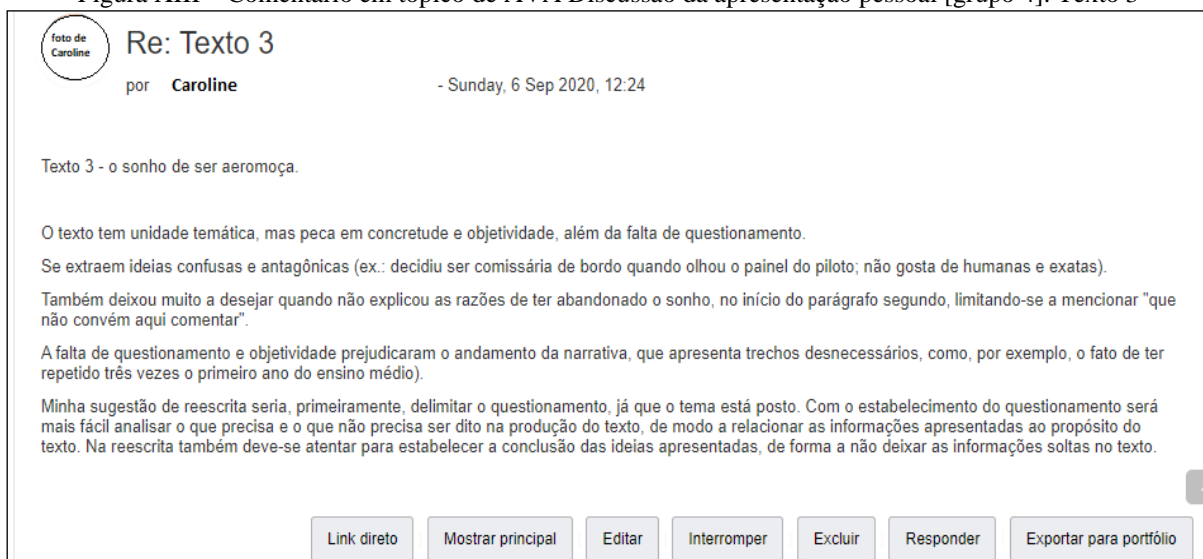
Na oitava série decidi, então, que faria Relações Internacionais (achava que este era o melhor curso por tratar de assuntos de âmbito mundial, que considerava adequados ao que eu queria), mas neste mesmo ano tive muitos problemas em minha vida que acabaram fazendo repetir o 1º ano três vezes. Foi um choque. Apesar de me abalar, depois que tive de sair do colégio que mais gostava e ir para um mais fraco, consegui olhar em frente, me superar e me formar. O maior deles é que por sua causa - que não convém aqui comentar - talvez não possa realizar meu sonho. Mesmo assim, continuei com o meu propósito, apesar das chances de alcançá-lo serem abaixo do mínimo. Então, acabei prestando vestibular para geografia, pois pretendia estar preparada para, no caso de um acidente, eu saber orientar a tripulação com algum mapa improvisado ou uma bússola ou qualquer conhecimento aprendido na faculdade. O que não esperava era que, com a matemática, apesar de aprender rápido, não me adaptaria, assim como as humanas. Então resolvi rever o currículo do curso: praticamente todo composto por exatas e humanas. Antes de me desesperar com a situação, resolvi que trocaria de curso porque havia um tempo que apreciava a leitura, a produção de textos e o estudo de línguas, e me matriculei em duas cadeiras eletivas, que serviam para Letras (Produção de textos e Inglês Instrumental I), me apaixonando pela última - que nunca pensei que aconteceria até mesmo porque eu nunca obtive notas muito elevadas nesta disciplina, na escola.

Com essa base, prestei novo concurso e por sorte passei de novo. Hoje, me encontro no referido curso e pretendo aperfeiçoar-me no inglês ( que é algo que teria de fazer de qualquer jeito) para me preparar ou pelo menos chegar perto de meu sonho. Até lá tenho muito a fazer e a escolher, pois o caminho certo somos nós que fazemos. E o futuro, bem, o futuro o tempo irá dizer...

Fonte: Acervo de Referência da Disciplina.

Sobre esse texto, o comentário da aluna Caroline parece bastante detalhado no sentido da apreciação das qualidades discursivas (no caso, a ausência delas), inclusive encaminhando sugestões de reescrita:

Figura XIII – Comentário em tópico de AVA Discussão da apresentação pessoal [grupo 4]. Texto 3



Re: Texto 3  
por Caroline - Sunday, 6 Sep 2020, 12:24

Texto 3 - o sonho de ser aeromoça.

O texto tem unidade temática, mas peca em concretude e objetividade, além da falta de questionamento. Se extraem ideias confusas e antagônicas (ex.: decidi ser comissária de bordo quando olhou o painel do piloto; não gosta de humanas e exatas). Também deixou muito a desejar quando não explicou as razões de ter abandonado o sonho, no início do parágrafo segundo, limitando-se a mencionar "que não convém aqui comentar".

A falta de questionamento e objetividade prejudicaram o andamento da narrativa, que apresenta trechos desnecessários, como, por exemplo, o fato de ter repetido três vezes o primeiro ano do ensino médio).

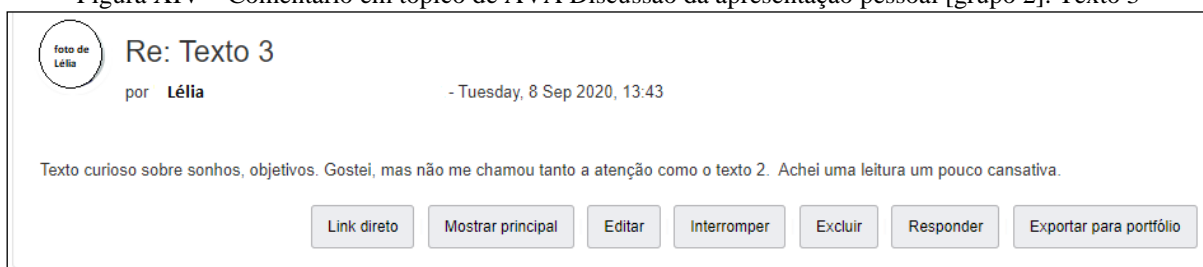
Minha sugestão de reescrita seria, primeiramente, delimitar o questionamento, já que o tema está posto. Com o estabelecimento do questionamento será mais fácil analisar o que precisa e o que não precisa ser dito na produção do texto, de modo a relacionar as informações apresentadas ao propósito do texto. Na reescrita também deve-se atentar para estabelecer a conclusão das ideias apresentadas, de forma a não deixar as informações soltas no texto.

Link direto   Mostrar principal   Editar   Interromper   Excluir   Responder   Exportar para portfólio

Fonte: Moodle Acadêmico da disciplina Produção textual I, acesso em 05/07/2021.

Se levarmos em consideração as orientações da tarefa, esse parece ser o comentário mais alinhado ao propósito de avaliar as qualidades discursivas do texto em questão e propor-lhe orientações de reescrita. Por outro lado, esse comportamento discursivo com foco no propósito não se constituiu enquanto padrão das interações. Vejamos abaixo como Lélia se manifesta a propósito do texto três:

Figura XIV – Comentário em tópico de AVA Discussão da apresentação pessoal [grupo 2]. Texto 3



Re: Texto 3  
por Lélia - Tuesday, 8 Sep 2020, 13:43

Texto curioso sobre sonhos, objetivos. Gostei, mas não me chamou tanto a atenção como o texto 2. Achei uma leitura um pouco cansativa.

Link direto   Mostrar principal   Editar   Interromper   Excluir   Responder   Exportar para portfólio

Fonte: Moodle Acadêmico da disciplina Produção textual I, acesso em 05/07/2021.

Trata-se de uma apreciação que permanece no âmbito de impressões e sensações mobilizadas e/ou despertadas quando da leitura do texto. Esse teor de cunho, digamos, mais subjetivo acerca das próprias impressões não parece ser valorado da mesma forma que comentários pautados pela metalinguagem utilizada na disciplina, uma vez que, em encontro síncrono, Ana Claudia fez questão de frisar que os comentários deveriam se pautar no exercício da observação das qualidades discursivas. Já quando da leitura dos textos do acervo II, composto por relatos do cotidiano, veremos as diferentes participações mais próximas da pauta e mais engajadas em discutir os textos a partir dela.

Antes de entrar no acervo II, vejamos o quarto e último texto do acervo de referência contendo os textos de apresentação pessoal:

Quadro X – Texto de Apresentação Pessoal 4 – Acervo de Referência da Disciplina

Aquele que habita no esconderijo do Altíssimo, à sombra do Onipotente descansará (Salmo 91)

Gosto de me esconder. Meu primeiro esconderijo foi o útero: passava da hora e eu quis me deixar estar. Não por muito tempo: fui puxado pra esta vida antes de decidir se estava preparado pra estar fora da primeira toca. A invasão da privacidade veio com a luz a se utilizar de meus olhos quando nada eu queria ver. Desde o início, deu-se minha luta pelo abrigo oculto; eu quis escutar o mundo sem que o mundo me visse, não quis ver o mundo e não tinha coisa nenhuma pra lhe dizer. Enquanto os bebês importunavam à noite, rejeitando a solidão do berço, eu berrava quando me queriam tirar dali. Nos primeiros anos percebi que a quietude era a arte pra passar despercebido aos colóquios caseiros; com a atenção alheia a mim e os movimentos medidos, rastejava pro maravilhoso mundo do debaixo da cama. Quando escutava passos e vozes — nervosos a me buscarem — eu me acusava em algum canto do quarto, antes que — descoberto — me privassem do novo esconderijo. Lembro uma vez de estar detrás do sofá, e então, ser bruscamente comprimido contra a parede, não reclamei, depois de ponderar um pouco a dor me pareceu menor que o gosto por me esconder. Na escolinha, não é difícil adivinhar qual era minha brincadeira predileta, o esconde-esconde. Mas não se engane, eu gostava mesmo era de procurar, pois que me encantava calcular esconderijos. Não me escapava um fedelho. Eu apenas fechava os olhos e, reclinado contra a parede escutava aquela correria boba, sabia já de todos os recantos possíveis. Um dos problemas do esconder-se são as pessoas que gostam de notar aos não querem ser notados. Fui me deparar com isso enquanto aproveitava o conforto do anonimato entre os trinta alunos da sala de aula. A professora nova queria saber da lição do amiguinho mudo. E logo iam todas as cabecinhas a me fuzilar com a ponta do nariz, como se me puxassem a coberta no meio da noite. Aí foi quando aprendi que, pra dissimular atenções mais insistentes, é necessário simular-se maioria. Ser quieto já não me era grande vantagem. Com a partida dos anos, a busca por refúgios físicos encontrou espaço nos recônditos da mente, vi que não era necessário ser filho de vidraceiro para aprender o ofício de ser olhado sem ser visto, bastava seguir o rebanho quando fosse mister sair da alcova. Até que, afinal, abracei meus braços e parei de olhar, parei de escutar, deixei de estar aqui: estou escondido em mim.

Fonte: Acervo de Referência da Disciplina.

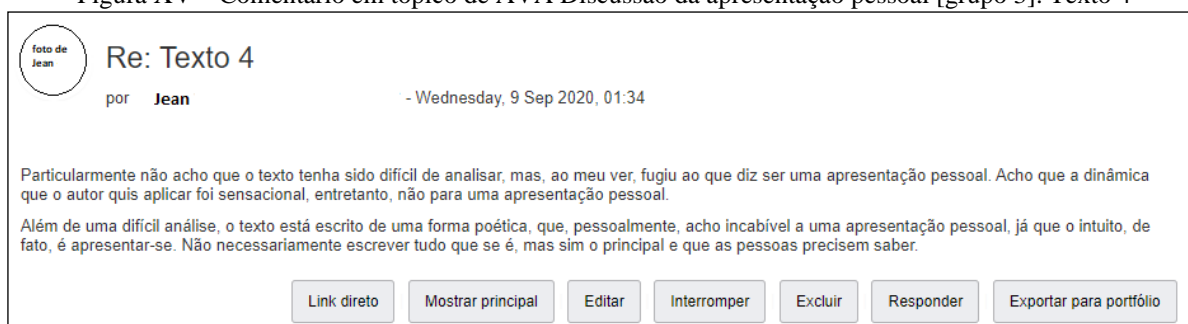
Nas notas de campo, quando da projeção desse texto durante o encontro síncrono, fiz o seguinte registro:

Passou-se a comentários mais específicos sobre o texto 4 (quatro), texto em que o autor propõe apresentar-se escondendo-se. **Luciana** diz que gostou da pessoa que se esconde e que, por isso, gostou do texto. **Ana Cláudia** diz que o texto tem um questionamento muito claro, uma aluna responde que o questionamento é o gostar de se esconder, com o que **Ana Cláudia** concorda. **Maria** diz ter amado o texto, julgou-o muito coerente pela forma como “se esconde” ao se apresentar. Uma outra aluna também acrescenta que gostou muito do texto, mas achou que ele não atende a

algumas das qualidades, com o que **Ana Claudia** não concorda e pede, então, que a aluna desenvolva. (...) Por fim, **Ana Claudia** acrescenta que o texto fala de algo abstrato de uma forma bem concreta. Acrescenta, ainda, que o final pode ser reescrito para melhorá-lo. Esse final é pobre para a riqueza do texto, segundo **Ana Claudia**. Encaminhando o encontro para o fim, **Ana Claudia** diz que os textos foram feitos por ex-alunos e a ideia, com isso, era disponibilizar textos bem diferentes para exercitar a leitura dos textos a propósito de suas qualidades discursivas. (*VINHETA 2 - notas de campo, semana 5, Encontro Síncrono*).

Como na vinheta anterior, nesse trecho as participações ficaram restritas ao mesmo grupo de quatro ou cinco estudantes. O encontro síncrono chegou a contar com catorze presenças. Além de Luciana e Maria, Caroline também participava com alguma frequência, assim como Jean, que também se fazia notar eventualmente, apesar de, especificamente dessa vez, não ter participado do encontro síncrono e, nessa atividade do fórum de discussão no AVA, ter realizado apenas um comentário, conforme podemos ver abaixo:

Figura XV – Comentário em tópico de AVA Discussão da apresentação pessoal [grupo 3]. Texto 4



Fonte: Moodle Acadêmico da disciplina Produção textual I, acesso em 06/07/2021.

O comentário escrito de Jean destoa um pouco das apreciações observadas na vinheta, embora esteja alinhado a outros dois comentários de seu grupo, o grupo 3. É possível notar que ele se posiciona em relação a um comentário que o antecede e que menciona ter achado o texto “difícil de analisar”, dado o seu caráter “extremamente abstrato, cheio de adjetivos e descrições que poderiam se aplicar a qualquer pessoa<sup>40</sup>”. Por isso, ao abrir seu comentário, Jean menciona não ter achado, particularmente, “que o texto tenha sido difícil de analisar”. O curioso é que, no parágrafo seguinte, Jean parece “voltar atrás” na suposição segundo a qual o texto não seria difícil de analisar, afirmando que “além de uma difícil análise, o texto está escrito de uma forma poética”. Esse movimento retórico gera uma contradição que não parece se resolver ao longo do comentário.

É interessante também observar a noção do gênero discursivo explicitada por Jean. Para ele, é “incabível” que uma apresentação pessoal tenha marcas de interlocução típicas de ou

<sup>40</sup> Postado em 08/09/2020, às 09h44. Acesso em 14/06/2022. *Moodle Acadêmico*.

identificáveis em textos poéticos. Percebe-se aí uma tendência em compreender um gênero discursivo não a partir de suas marcas de interlocução, propósitos comunicativos e aspectos composicionais, mas a partir de um *a priori* formal dentro do qual não cabem (“é incabível”, em suas palavras) recursos composicionais diversificados. Em seu comentário, Jean considera o propósito comunicativo do gênero em questão, quando menciona que o “intuito [de uma apresentação pessoal], de fato, é se apresentar”, mas não considera a possibilidade de uma apresentação pessoal por meio de uma “linguagem poética”, de modo que, nesse expediente, Jean também deixa transparecer sua concepção da própria poesia enquanto gênero, que, a rigor, não se prestaria a apresentações pessoais.

Em relação a esse texto, no fórum, Lélia fez o seguinte comentário:

Figura XVI – Comentário em tópico de AVA Discussão da apresentação pessoal [grupo 2]. Texto 4

Re: Texto 4  
por Lélia - Tuesday, 8 Sep 2020, 13:46

O texto 4 começa com um trecho da Bíblia e o restante do texto nos mostra uma pessoa que não gosta de expor e conta durante a narração a sua tentativa de ficar atrás das cortinas da vida. Coisa que nem sempre funcionou, como ele mesmo narra.

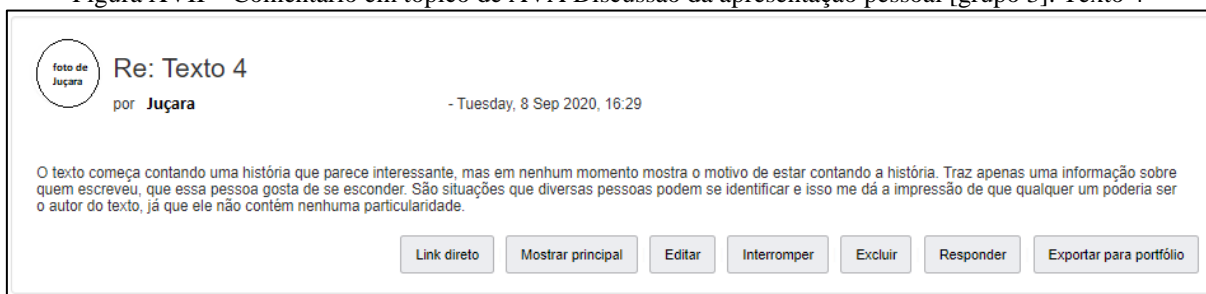
Link direto   Mostrar principal   Editar   Interromper   Excluir   Responder   Exportar para portfólio

Fonte: Moodle Acadêmico da disciplina Produção textual I, acesso em 05/07/2021.

Percebe-se aí uma escolha por manter-se no nível da paráfrase do texto base. Se considerarmos o que a professora relata ao fim da vinheta dois, a saber, a informação de que os quatro textos foram disponibilizados para exercitar a leitura da turma à luz das qualidades discursivas, pode-se dizer que as participações de alguns estudantes, no fórum do AVA em questão, foram em uma direção não explicitamente alinhadas a esse propósito da tarefa.

Compreendemos que a tarefa de leitura e de discussão dos acervos de referência tinham o objetivo geral de motivar a leitura avaliativa dos textos e, junto a isso, o objetivo específico de particularizar a avaliação de acordo com as qualidades discursivas. Assim, pode-se dizer que houve adesão da turma ao objetivo geral da tarefa, essa adesão não foi integral dado que cinco ou seis alunos/as não participaram, e houve alinhamento parcial aos objetivos específicos da tarefa. Além das participações de Lélia e Jean, outros comentários também demonstraram esse não alinhamento ao ponto específico da tarefa, como é o caso do comentário abaixo:

Figura XVII – Comentário em tópico de AVA Discussão da apresentação pessoal [grupo 3]. Texto 4



Fonte: Moodle Acadêmico da disciplina Produção textual I, acesso em 18/03/2022.

Diante dessa variedade de enfoques construídos pelos diferentes comentários, fomos percebendo que a habilidade de compreender as qualidades discursivas de um texto enquanto recurso expressivo da linguagem verbal em funcionamento foi se demonstrando fundamental, não apenas para o andamento da disciplina – já que, como observado, o conceito figurava no elenco de conteúdos programáticos –, mas inclusive como metalinguagem de apoio para o desenvolvimento da proficiência escrita ao longo dessa disciplina. Sendo assim, a forma como cada aluno/a se apropriava (ou não) das noções em torno do conceito de *qualidades discursivas* foi também o/a indexicalizando em termos de aprendizagem relevante para o contexto. Os comentários que explicitavam uma intenção de ler o texto criticamente para os padrões estabelecidos na disciplina – o que significava, em outras palavras, compreender o texto como *processo de interlocução pautada pelas qualidades discursivas* – destacavam-se por alcançar os objetivos geral e específico propostos pela tarefa.

Por outro lado, foi possível observar que desconhecer essa pauta ou demonstrar-se refratário a ela, com efeito, também revelava indexicalidade nas relações de aprendizagem e proficiência que iam sendo construídas ao longo da disciplina. Precisaremos averiguar, no decorrer de nossa análise, como essas relações de indexicalidade que foram se construindo ao longo do preâmbulo da história dos textos irão se manifestar no desenvolvimento da história dos textos, isto é, como essas trajetórias de indexicalidade construídas a partir da pauta da disciplina vão se relacionar com as discursividades constituídas nas escritas e reescritas ao longo do percurso de produção textual dos/as participantes e da disciplina.

Passemos, então, à leitura e à observação do acervo de referência II, composto de três textos de relato do cotidiano. Assim como se deu em relação ao acervo I, para apreciação dos textos do acervo II houve duas sessões de discussão, sendo uma delas em AVA entre os/as estudantes – por meio de quatro grupos composto por até sete integrantes – e a outra seção durante o encontro síncrono da oitava semana. Estava em pauta, mantendo a linha da tarefa

anterior, observar a presença/ausência de qualidades discursivas nos textos do acervo, além de preparar os/as estudantes para escrita de seus próprios relatos do cotidiano.

Quadro XI – Texto de Relato do Cotidiano 1 – Acervo de Referência II da Disciplina

Relato do cotidiano

Parte da rotina de muitos que moram na região metropolitana é ter que se deslocar até a capital para trabalhar ou estudar. De segunda a sexta-feira, sou uma dentre as 300.000 pessoas que, bravamente, utilizam o serviço da Trensurb até a capital. Trensurb, trem, metrô. Não importa como se chame. Em horários de pico, o dito cujo sempre vem cheio e é melhor estar em boa forma física, pois a odisseia já começa na hora de embarcar. São 8:15. Para o primeiro e eu já vejo de longe que não tive sorte, tem gente saindo pelo ladrão. Deixo passar. Vem o próximo. Tento me aproximar da porta, mas a quantidade de pessoas desesperadas querendo entrar é tal, que percebo não ter a menor chance. Desisto de novo. Mas, o tempo e os trens passam, a situação não muda e, se eu não quiser chegar atrasada no trabalho, terei que enfrentar a situação. Respiro fundo, ajeito os óculos escuros, seguro bem a bolsa e a pasta e lá vamos nós.

Primeiro desafio: atravessar a barreira que se forma na frente da porta. Nesse momento, ombros fortes, persistência e habilidade de se enfiar são essenciais. Empurra, aperta, espreme e foi, consegui entrar! Estou no meio da massa humana composta dos mais variados tipos físicos, da gama mais complexa de diálogos, e do *bouquet* mais rico de odores que se pode imaginar: ao perfume francês legítimo mistura-se aquele inconfundível cheio de quem não é muito amigo do chuveiro. Compartilhando o mesmo calor humano, vejo um leitor de jornal e outro concentrado no seu Dostoiévski. A pessoa que fala de negócios ao telefone tem ao seu lado alguém que conta a seu interlocutor detalhes do último capítulo da novela. É uma diversidade que daria um rico estudo de Antropologia.

O trem avança enquanto promove uma intensa aproximação entre as pessoas dentro do coletivo, repleta de contatos e cotoveladas não-voluntárias. Se segurar pra quê? Se eu sentisse uma coceirinha no nariz, não conseguiria sequer alcançá-lo de tão juntinhos que estamos. Sinto inveja das sardinhas, afinal, dentro da lata estão apenas três, enquanto que aqui... E quem disse que dois corpos não podem ocupar o mesmo lugar no espaço certamente nunca utilizou o trensurb.

Chegamos no destino! Começa a contagem regressiva de estações para o desembarque. Depois de quinze minutos de absoluta falta de controle sobre os meus movimentos, chega o momento em que vou espichar meus braços e fazer as pernas dormentes voltarem ao normal. Soa a campainha, as portas se abrem e praticamente me deixo levar pela multidão que sai apressada. Por hora, chega de stress, até porque esse momento já se repete duas vezes por dia, há vários anos. Então, relaxa, afinal, às 18 horas tem mais!

Fonte: Acervo de Referência II da Disciplina.

Na discussão dos textos do acervo II, um fato começa a se fazer notar. Diferentemente do que ocorreu quando da leitura do acervo I, em que se pode dizer que ou houve certo equilíbrio avaliativo – no sentido de um consenso sobre quais seriam os textos considerados qualificados e quais não o seriam; na leitura do acervo II, vamos encontrar apreciações divergentes em

relação a esse tema. No caso do texto 1, por exemplo, vemos os comentários de Alessandra e Raquel (do grupo 1), que se manifestam no sentido da presença de qualidades discursivas no texto 1; por outro lado, também vemos comentários como o de Maria e de Jean (grupo 3), que consideram que o texto até desenvolve as qualidades discursivas, porém lhe faltam outros atributos. Vejamos:

Figura XVIII – Comentários em tópico de AVA Discussão do Relato do Cotidiano [grupo 1]. Texto 1



foto de  
Alessandra

### Re: Texto 1

por **Alessandra** - Monday, 28 Sep 2020, 17:26

Achei que o texto possui unidade temática, sem se desviar do assunto proposto e também sem deixar pontas soltas, como disseram as colegas. Ele também possui concretude como um todo, pois conseguimos imaginar as situações de acordo com as descrições do autor. E também apresenta objetividade e um questionamento. Acho que ele fecha bem o seu questionamento no final do texto "Então, relaxa, afinal, às 18 horas tem mais!" o que casa com o proposto que seria um relato de cotidiano, ações repetitivas. O autor, em geral, conseguiu desenvolver bem seu relato com criatividade.

Link direto Mostrar principal Editar Interromper Excluir Responder Exportar para portfólio



foto de  
Raquel

### Re: Texto 1

por **Raquel** - Monday, 28 Sep 2020, 19:17

Gostei bastante do texto! A unidade temática está clara do começo ao fim, os desafios do cotidiano, mais precisamente, de quem mora na região metropolitana. Caminhando lado a lado com a unidade temática, a objetividade também está presente, visto que o(a) autor(a) não foge do assunto em momento algum. Além dos exemplos concretos, o trem, as pessoas à sua volta. O questionamento também foi bem colocado, a sua particularidade de morar longe e a forma como vê o cotidiano, como desafiador, pontuando e descrevendo seus aspectos difíceis.

Link direto Mostrar principal Editar Interromper Excluir Responder Exportar para portfólio

Fonte: Moodle Acadêmico da disciplina Produção textual I, acesso em 16/03/2022.

Figura XIX – Comentários em tópico de AVA Discussão do Relato do Cotidiano [grupo 3]. Texto 1




foto de  
Maria

### Re: Texto 1

por **Maria** - Tuesday, 29 Sep 2020, 14:51

Eu concordo com tudo que as gurias disseram, também achei que apresenta os 4 pontos que buscamos, mas que alguns adjetivos ainda poderiam ser colocados de uma forma mais objetiva. O que me pergunto aqui é sobre a escolha do tópico mesmo, não sou moradora da região metropolitana, mas, mesmo assim, achei o texto pouco original, me parece ser um assunto batido, mas, de qualquer forma, gostei de como construiu o texto.

Link direto Mostrar principal Editar Interromper Excluir Responder Exportar para portfólio




foto de  
Jean

### Re: Texto 1

por **Jean** - Tuesday, 29 Sep 2020, 22:34

Eu acho que o texto apresenta as quatro unidades que estamos vendo e estudando, entretanto me parece um texto comum, simples, como um relato comum. Isso, na minha opinião, não prende o leitor no texto, por mais bem escrito que esteja, acaba se torna só mais um relato, sem se destacar.

Apesar de apresentado as quatro unidades temáticas do texto, faltou o texto me saciar.

Link direto Mostrar principal Editar Interromper Excluir Responder Exportar para portfólio

Fonte: Moodle Acadêmico da disciplina Produção textual I, acesso em 16/03/2022.



Há dois pontos aqui que nos interessa observar mais de perto. Primeiro, Jean e Maria contribuem para lançarmos uma dúvida sobre as qualidades discursivas<sup>41</sup>, que poderíamos formalizar nos seguintes termos: *poderia um texto ter qualidades discursivas e ainda assim soar, digamos, “desinteressante”?* Segundo, se o texto é, como diz Maria, “pouco original” ou trata de um “tema batido” ou, como diz Jean, “só mais um relato, sem se destacar”; não estaria subdesenvolvida a qualidade *questionamento* no texto? – que é, como sabemos, a qualidade discursiva responsável por equacionar um problema, um conflito e convocar, digamos assim, o/a leitor/a para participar da questão. E se o texto 1 tem problemas no desenvolvimento do questionamento, como explicar, então, o comentário a seguir de Joana?

Figura XX – Comentário de Joana em tópico de AVA Discussão do Relato do Cotidiano [grupo 2]. Texto 1

foto de Joana

Re: Texto 1

por Joana - Sunday, 27 Sep 2020, 11:58

Para mim o texto 1 (do trem) é o melhor dos 3 apresentados. Ele contém um questionamento e a unidade temática segue até o fim. Ele é bem concreto e objetivo também, fazendo com que o leitor consiga ver o que está escrito. Eu nunca peguei tremurb em horário de pico e consegui visualizar como seria e todas as sensações e visões da autora. Achei muito bom.

Link direto   Mostrar principal   Editar   Interromper   Excluir   Responder   Exportar para portfólio

Fonte: Moodle Acadêmico da disciplina Produção textual I, acesso em 17/03/2022.

O que estamos vendo, ao que parece, é uma questão tipicamente do âmbito da interlocução e, assim sendo, da avaliação da proficiência. Em outras palavras, a divergência instaurada sobre a qualidade do questionamento no texto 1 tem a ver com os critérios pelos quais vamos estabelecer a interlocução com o texto. Nesse particular, as qualidades discursivas parecem funcionar como parâmetros de interlocução, mas quando são adotadas como critérios dessa interlocução, a discussão parece desencadear apreciações diversas e díspares, pois, na falta de descritores pactuados para se estabelecer uma avaliação mais precisa sobre cada qualidade discursiva, cada leitor/a acaba criando os seus próprios, com base em suas próprias experiências<sup>42</sup>.

Nesse sentido, a discussão acima envolvendo os comentários apreciativos de Joana, Jean, Maria, Raquel e Alessandra sobre o texto 1 corrobora para a seguinte formulação: a) o

<sup>41</sup> Estamos considerando que Jean, ao dizer que o texto apresenta “as quatro unidades temáticas”, na verdade, se referia ao texto apresentar “as quatro qualidades discursivas”.

<sup>42</sup> Adotamos aqui, com Gee (2019), um ponto de vista alinhado com os estudos de cognição situada (*situated cognition studies*). Desse ponto de vista, a construção de sentido está atrelada às experiências vivenciadas por pessoas em ações situadas no mundo material e social. Não se trata, portanto, de pensar o processo cognitivo de construção de sentido enquanto uma representação abstrata da linguagem humana, mas como ato experiencial. Assim, ler, compreender e construir sentido compõem um ato experiencial na medida em que reverberam a continuidade da ação situada motivadora de tal ato experiencial. (Ver também Souza & Geribone, 2020).

texto 1 é um texto qualificado do ponto de vista das qualidades discursivas; b) mesmo bem qualificado por integrantes de diferentes grupos, o texto não é uma unanimidade, pois há quem o considere o melhor do acervo II e há quem o considere desinteressante; c) tal discrepância avaliativa é, em tese, absolutamente legítima, porque decorre da maneira como cada leitor/a constrói a interlocução com o texto, considerando seu repertório de experiências e trajetória de letramento; d) a questão que fica (com base em a, b e c) é: como delimitar, então, os níveis de interlocução a serem estabelecidos com o texto, considerando as qualidades discursivas como parâmetros de interlocução, os propósitos da disciplina, o gênero discursivo e a complexidade da tarefa de escrita para o nível de ensino em questão?

Responder a uma questão como essa, muito provavelmente, não fará com que diferentes apreciações continuem existindo, mas poderá construir consensos dentro da diversidade de percepções sobre que discursividades interessa construir/exercitar/desenvolver no âmbito da pedagogia de produção textual em questão.

No próximo texto do acervo, vamos acompanhar, a partir dos comentários a seu respeito, que as apreciações vão manter esse tom conflitante em relação à configuração de suas qualidades discursivas. Vejamos:

#### Quadro XII – Texto de Relato do Cotidiano 2 – Acervo de Referência II da Disciplina

##### Um Lutador

Ao invés de calçar as luvas, eu levanto as pálpebras. Soa o gongo. Primeiro round. A luta começa. O ringue é a minha cama neste momento. O travesseiro e o lençol são os primeiros oponentes. Eles – adversários incansáveis – ao contrário de mim, quase conseguem me vencer por finalização logo neste primeiro round da batalha. E quando eu estou prestes a dar os três tapinhas e desistir do combate, eu me dou conta que preciso ir à aula. E então, num movimento brusco, eu passo a guarda – depois um café bem forte – me ergo e vou tomar banho. Resisti ao primeiro assalto. Ufa!

A luta se encaminha para o segundo round. O Campus se transforma num imenso octógono, e as grades da jaula são as paredes das salas de aula onde eu estudo e da secretaria onde eu trabalho diariamente. Essa é a parte mais dura da luta. Os inimigos se multiplicam e partem para cima de mim com tudo. Jab, direito, cruzado. Provas, leituras, ensaios. O cansaço começa a bater à porta. É preciso persistência para não ser nocauteado. No final do assalto, ainda preciso enfrentar meu chefe. E me seguro para não desferir algum golpe ilegal e ser desclassificado. É melhor seguir de acordo com as regras do jogo. Essa luta é importante para mim. A papelada, então, vira o saco de pancadas, e continuo socando e chutando com toda força. Termina o round. Resisti.

No terceiro e decisivo assalto, a exaustão já é uma realidade. Golpeia-me com tanta força que até o Rocky Balboa beijaria a lona. Preciso fazer mágica para me aguentar em pé no tablado. Encarno o Anderson Silva, e tiro golpes da cartola, para conseguir ler os textos gigantescos da faculdade e dar atenção à minha família e amigos quando a noite chega. Estes por sua vez, se transformam nos técnicos que ficam no meu corner gritando o tempo todo pra eu não desistir. “Senta a mão, Buba! Vai pra cima, pô! Falta pouco para acabar a luta!”. E acaba. Finalmente.

Ao final de tudo, não nocauteei ninguém. Tampouco encaixei uma imobilização. E muito menos ganhei por ponto a luta. Ganhei, sim, o cinturão de campeão do meu dia. A minha vida é o meu ringue. Por vezes

bato, por vezes apanho. Mas sigo lutando com vontade todos os dias. Alguns com mais, outros com menos dificuldades. Mas agora preciso descansar. Amanhã tem mais. Sou um lutador. Essa é a minha rotina. Esse é meu cotidiano.

Fonte: Acervo de Referência II da Disciplina.

A seguir, os comentários de Caroline, Joana, Juçara e Nayara:

Figura XXI – Interação em tópico de AVA Discussão do Relato do Cotidiano [grupo 2]. Texto 2

**Re: Texto 2**  
por **Caroline** - Saturday, 26 Sep 2020, 12:22

Em minha opinião, o melhor dos três textos. Apesar de trazer uma metáfora corriqueira de que o cotidiano é uma luta, o autor inova nas imagens construídas. O texto é divertido e bastante concreto.  
Minha dificuldade foi com algumas expressões mais particulares do universo do box, precisei procurar no google o que era um 'jab'.

[Link direto](#)
[Mostrar principal](#)
[Editar](#)
[Interromper](#)
[Excluir](#)
[Responder](#)
[Exportar para portfólio](#)

---

**Re: Texto 2**  
por **Joana** - Sunday, 27 Sep 2020, 12:03

Assim como o primeiro texto ele contém um questionamento e segue ele até o fim (unidade temática). Apesar de ser bem concreto e objetivo em boa parte do texto, as descrições mais técnicas fazem com que o texto perca um pouco dessa concretude. Eu, particularmente, não sei o que é um cruzado, ou um jab, mas dá pra entender que são golpes de luta. Acho que se ele talvez não tivesse usado esses termos e sim alguns mais simples/gerais poderia ficar melhor. Apesar disso, é um texto muito bom.

[Link direto](#)
[Mostrar principal](#)
[Editar](#)
[Interromper](#)
[Excluir](#)
[Responder](#)
[Exportar para portfólio](#)

Fonte: Moodle Acadêmico da disciplina Produção textual I, acesso em 17/03/2022.

Figura XXII – Interação em tópico de AVA Discussão do Relato do Cotidiano [grupo 3]. Texto 2

**Re: Texto 2**  
por **Juçara** - Saturday, 26 Sep 2020, 13:30

Fiquei um pouco confusa lendo o texto, acho que faltou concretude e objetividade. Por mais que ele use exemplos como "Jab, direito, cruzado. Provas, leituras, ensaios." fazendo referência entre os golpes e as atividades do dia dele, pra quem não tem contato ou conhecimento sobre esse termos não vai entender que ele está se referindo a golpes de muay thai. Por mais que eu conheça um pouco sobre esse termos que ele usa, fiquei confusa em alguns momentos e tive que ler pra entender a relação que isso tinha com o cotidiano, imagino que alguém que nunca ouviu falar sobre muay thai fique ainda mais confuso e não se identifique em nada com o texto.

[Link direto](#)
[Mostrar principal](#)
[Editar](#)
[Interromper](#)
[Excluir](#)
[Responder](#)
[Exportar para portfólio](#)

---

**Re: Texto 2**  
por **Nayara** - Monday, 28 Sep 2020, 10:09

Na maior parte do tempo consegui compreender o texto sem problemas, apesar de não ter muito conhecimento quanto ao universo da luta. Inclusive, gostei do modo como o autor utilizou uma atividade que pratica para falar sobre o seu dia a dia e conseguiu defini-la como sua unidade temática. Entretanto, tenho de concordar com a **Juçara**: algumas expressões se tornaram um pouco complicadas para quem vê de fora, como por exemplo "gongo" ou "assalto", que para nós normalmente significa outra coisa. Portanto, pode-se dizer que a concretude poderia ser melhor desenvolvida. Além disso, o último parágrafo está um pouco problemático, pois as últimas frases parecem ter sido jogadas como tópicos sem explicação. E por último, senti falta do autor nos contar qual luta ele pratica.

[Link direto](#)
[Mostrar principal](#)
[Editar](#)
[Interromper](#)
[Excluir](#)
[Responder](#)
[Exportar para portfólio](#)

Fonte: Moodle Acadêmico da disciplina Produção textual I, acesso em 17/03/2022.

Para Caroline e Joana o texto é concreto e objetivo, já para Juçara e Nayara falta ao texto concretude e objetividade. O curioso é que todas as quatro participantes, embora antagonizem a percepção, podem estar corretas. Uma vez que, da forma como conhecemos esses conceitos, *concretude* significa determinar e apresentar ao leitor os significados com os quais se quer que ele/a dialogue e *objetividade* significa a capacidade do texto de perceber e mostrar os objetos ao/à leitor/a. Portanto, Caroline e Joana, enquanto leitoras do texto 2, dialogaram satisfatoriamente com os significados apresentados pelo texto, percebendo com clareza os objetos apresentados tal como foram construídos pelo texto. Já a experiência de interlocução de Juçara e Nayara parece ter sido oposta: elas avaliaram não ter havido clareza na apresentação dos objetos (do mundo da luta) apresentados e, talvez por isso, não tenham dialogado satisfatoriamente com os significados pretendidos. Vejamos, para finalizar, o terceiro e último texto do acervo II.

Quadro XIII – Texto de Relato do Cotidiano 3 – Acervo de Referência II da Disciplina

Vida

Acordo e tudo que mais quero é ser como a Bela Adormecida. Talvez cem anos suprissem o quanto preciso dormir. Brigo com o despertador. 5:30 não é justo! Que sonho seria jogá-lo na parede!

Pergunta relevante: Em que casa estou? Madrinha. Bem, hoje não tem mãe pra fazer café, desisto de dormir um pouco mais. Coragem! Levanta! Te arruma! Toma café e sai.

Café, meu vício, quantas vezes vou te encontrar ao longo do meu dia? Antes da aula, se a aula for um saco, depois da aula e mais umas quinze oportunidades.

Parada, espera o ônibus. Que horror, todos com aquela cara de que comeram maracujá azedo. O primeiro ônibus chega. Um lugar pra mim, por favor! Lotado por pessoas com suas roupas de sair, a cidade pra elas é um passeio! Outros que vão trabalhar, alguns exalam como se estivessem voltando da obra. Ainda é segunda!

Hora de aproveitar a viagem pra ler, mas como conseguir se sempre tem uma bolsa pra esbarrar no livro? Daí o sono vem e sempre na hora de descer e pegar o próximo ônibus. Merda, porque eu sempre tenho que ver ao longe meu ônibus indo sem mim? Mais 10 minutos, ótimo, não bastam a hora e meia da ida. Mais ônibus que aula. Quando termina a aula é correr pra pegar o ônibus, senão mais uma hora esperando longe de casa.

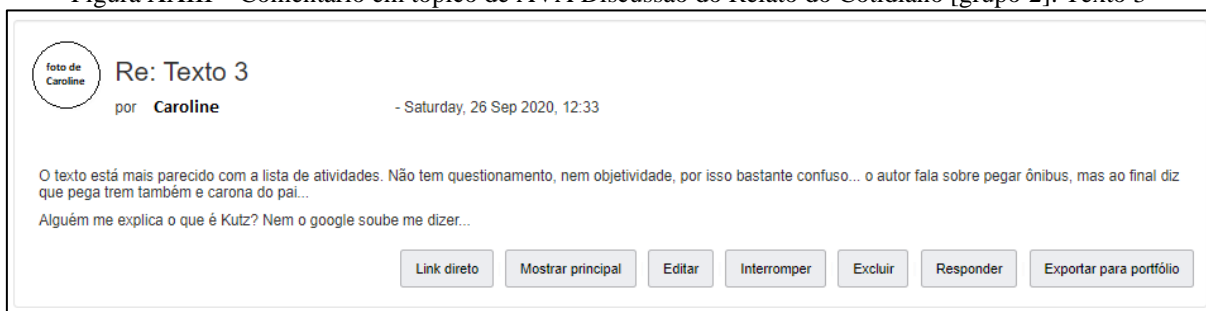
Vazio da incerteza que peguei o ônibus certo pra casa, hoje é dia de dar aula, não esqueci de nada? Checar e-mails, material das aulas, um cochilo, carona do pai, pegar o trem, andar muito, esperar, parece que sabe o que sabe, pegar o ônibus, hum...o Kutz é uma tentação, pegar o trem, esperar irmão, jantar, banho.

Morri neste dia e nasci no outro.

Fonte: Acervo de Referência II da Disciplina.

Dos três textos do acervo esse foi o texto que, digamos assim, alinhou os comentários nos diferentes grupos. Em sua totalidade, as interações se manifestaram no sentido da ausência de qualidades discursivas do texto. Abaixo, um exemplo:

Figura XXIII – Comentário em tópico de AVA Discussão do Relato do Cotidiano [grupo 2]. Texto 3



Fonte: Moodle Acadêmico da disciplina Produção textual I, acesso em 18/03/2022.

Que lições podemos encaminhar desses dois momentos do preâmbulo de história dos textos? Podemos dizer que o preâmbulo da história dos textos suscitou duas perspectivas avaliativas a partir das quais se pode mirar a produção textual de autoapresentações: 1) uma perspectiva pela qual se procura analisar a presença/ausência de qualidades discursivas; e 2) uma perspectiva pela qual se procura observar o nível de desempenho das qualidades discursivas. Se pudéssemos ilustrar essas duas perspectivas a partir de comentários dos participantes da pesquisa, teríamos algo como o quadro abaixo:

Quadro XIV – Perspectivas avaliativas sobre as produções textuais do acervo I e II

<b>Perspectiva 1:</b> presença/ausência de qualidades discursivas	<b>Perspectiva 2:</b> saliência/latência <sup>43</sup> de qualidades discursivas
<p><i>Esse primeiro texto é bem fraco e falta, principalmente, uma unidade temática e um questionamento.</i></p> <p><i>A ausência, no geral, das qualidades discursivas que vimos deixou o texto nada fluido, fraco [...].</i></p> <p><i>Esse texto é super fraco, não contém um questionamento e portanto não tem uma unidade temática.</i></p>	<p><i>[...] tive dificuldade para identificar a unidade temática no texto, apesar de enxergar, em alguns momentos, concretude e objetividade.</i></p> <p><i>Eu não sei se identifiquei unidade temática, me pareceu um pouco 'lista de acontecimentos', mesmo que tratando dos acontecimentos com objetividade, concretude.</i></p> <p><i>[...] seria necessário delimitar um questionamento e articular melhor a concretude através de descrições mais objetivas a fim de aproximar o leitor do texto.</i></p>

Fonte: autor

<sup>43</sup> A escolha da expressão “latente”, nesta tese, é oriunda das produtivas conversas com Viviane Geribone, que pesquisa, em seu doutorado, a formulação da questão polêmica em artigos de opinião finalistas da Olimpíada de Língua Portuguesa. Nesse estudo, a pesquisadora desenvolve o conceito de “polêmica latente”.

Não nos pareceu relevante identificar os/as participantes autores/as dos trechos em destaque, tampouco identificar sobre qual texto se tratava, porque não se trata, neste caso, de particularizar ou individualizar a perspectiva, mas de registrar a ocorrência dela. Portanto, para os nossos objetivos, interessa dizer que se trata de trechos de comentários avaliativos de participantes da pesquisa sobre os acervos I e II. Além disso, acrescentamos que as perspectivas 1 e 2 não são mutuamente excludentes, isto é, elas podem coexistir em um mesmo comentário apreciativo. Um único comentário pode, portanto, estar matizado por ambas perspectivas, como é o caso do comentário da Figura XVIII (cf. p. 85-86), em que a autora se refere a um texto do acervo de referência da seguinte forma:

*A unidade temática está clara do começo ao fim, os desafios do cotidiano, mais precisamente, de quem mora na região metropolitana. Caminhando lado a lado com a unidade temática, **a objetividade também está presente**, visto que o(a) autor(a) não foge do assunto em momento algum. Além dos exemplos concretos, o trem, as pessoas à sua volta. **O questionamento também foi bem colocado**, a sua particularidade de morar longe e a forma como vê o cotidiano, como desafiador, pontuando e descrevendo seus aspectos difíceis.* (Comentário de Raquel acerca do Texto 1 do acervo II).

Quando Raquel afirma que “a unidade temática está clara”, ela parece estar assumindo a perspectiva de olhar para o nível de desempenho das qualidades discursivas (perspectiva 2); já quando avalia “a objetividade também está presente”, assume a perspectiva de olhar para o texto pela ótica presença/ausência de qualidades discursivas (perspectiva 1). Por fim, quando a estudante afirma “o questionamento foi bem colocado”, retorna à perspectiva 2. Coerente com a perspectiva 1, repousa a ideia de que qualidade é uma virtude; enquanto que, na perspectiva 2, qualidade é uma condição, uma faculdade: uma propriedade. Interessa-nos, no decorrer de nossas análises, conhecer que implicações teriam essas duas perspectivas para a história do texto.

Até aqui, nosso entendimento vai no sentido de que a perspectiva 1 nos coloca mais próximos da “metáfora do conduto” de Reddy (2000), enquanto a perspectiva 2 nos aproxima do “paradigma dos construtores de instrumentos”. Isso porque:

[n]os termos da metáfora do conduto, o que requer explicação é falha em comunicar. O sucesso parece ser automático. Porém, se pensarmos nos termos do paradigma dos construtores de instrumentos, nossa expectativa é precisamente o contrário. Falha parcial de comunicação ou divergências de leitura de um único texto não são aberrações. São tendências inerentes ao sistema, que só podem ser neutralizadas por esforços contínuos e grandes quantidades de interação verbal. Nessa visão, as coisas serão naturalmente

dispersas, a menos que venhamos a despende energia para reuni-las. (REDDY, 2000, p. 23).

Na perspectiva 2, a ideia de que possa haver ausência de qualidades discursivas em um texto é, ao menos, estranha. Uma vez que, nessa perspectiva, as qualidades discursivas pressupõem a prática discursiva – isto é, subjazem à prática discursiva. Elas são propriedades discursivas; logo, se há texto, deve haver, em algum nível, qualidades discursivas (entendidas como propriedades de discursivização ou textualização) e a questão, então, residiria em compreender o nível de desempenho dessas qualidades discursivas. Na perspectiva 2, as qualidades discursivas são inerentes à discursividade do texto de autoapresentação; cabendo, portanto, analisar a natureza desse comportamento discursivo. Por outro lado, na perspectiva 1, ausência de qualidades discursivas significa falha na comunicação; desvirtude que torna, segundo os comentários do quadro mais acima, “a mensagem fraca”; logo, desvirtua-se a mensagem.

Estamos querendo dizer que parece haver alguma relação entre a noção de “resgate da discursividade” discutida no segundo capítulo e a configuração da perspectiva 1; assim como parece haver relação entre a perspectiva 2 e a noção de discursividade pela ótica da configuração da interlocução. Compreender a natureza dessas relações, contudo, é algo que nos interessa e que, portanto, nos exigirá ir mais a fundo na análise da história dos textos.

#### **4.2 Desenvolvimento da história dos textos de autoapresentação**

O método de trabalho empreendido até aqui tem nos possibilitado abordar o texto de autoapresentação como uma produção cultural, na qual estão envolvidos (e da qual participam) diferentes instâncias e tipos de agência, tais como, o/a produtor/a do texto; seus primeiros, segundos, terceiros (etc.) leitores e seus diferentes papéis na arquitetura axiológica da disciplina; os textos do acervo de referência e as leituras da bibliografia de fundamentação teórica para a produção textual; as relações institucionais que permeiam os ambientes formais de ensino, etc. Esse emaranhado de relações em negociação – do qual temos tão-somente algumas pistas – constitui um processo, do qual resulta um artefato cultural.

Procuramos olhar para esse artefato cultural de maneira a não o isolar de seu revestimento contextual mais imediato, atentando para suas diferentes versões e para as pistas dessa complexa negociação da qual o artefato é um dos resultados possíveis e viáveis. No contexto da educação formal, há que se atentar para o quanto esse artefato cultural funciona

como uma prova (um indício) de que o/a aprendiz desempenha com desenvoltura aceitável a referida negociação. E a avaliação da proficiência é uma das formas pela qual se pode conhecer os termos desse desempenho. Sendo assim, nesta seção do trabalho vamos olhar para a escrita dos textos de apresentação pessoal e de relato do cotidiano de alguns dos nossos participantes. Junto a isso, atentaremos para os diálogos em torno dessas escritas.

#### 4.2.1 A primeira escrita: o texto de apresentação pessoal

Na semana 5, a turma deveria, finalmente, compartilhar sua primeira produção do texto de apresentação pessoal. Se estivéssemos em formato presencial, os/as alunos/as levariam seus textos para aula e fariam uma leitura pública, que seria seguida de comentários avaliativos dos/as presentes, com base, sobretudo, na presença/ausência de qualidades discursivas. Na condição de leitor/a de seu próprio texto, o/a aluno/a deveria escutar atentamente os comentários, fazer suas anotações, mas só poderia apreciá-los ao fim da rodada de conversação, uma vez esgotado o assunto. Diante da impossibilidade da realização dos trabalhos nessa modalidade, os procedimentos se deram de maneira a tentar, tanto quanto possível, acercar-se do procedimental relatado. Assim, a pedido de Ana Claudia, Simone dividiu a turma, no *Moodle Acadêmico*, em seis grupos, cujos integrantes deveriam, ao longo da semana, postar seus textos e comentar os textos dos colegas. Começamos com o texto de Caroline.

##### Quadro XV – Texto de Apresentação Pessoal – Primeira escrita de Caroline

Nasci com um defeito de fabricação. Pelo menos era assim que minha mãe se referia ao fato de eu e minha irmã usarmos óculos, enquanto ela e meu pai, não. Eu uso óculos desde que passei a me reconhecer como pessoa. Ou seja, os óculos já estavam em mim, quando nem eu mesmo me conhecia. É tão intrínseco que às vezes os procuro estando com eles sobre os olhos.

Fui crescendo com esse erro de fabricação. Ele era uma espécie de antídoto. Eu tinha verdadeiros pesadelos com parques de diversão onde teria que tirar os óculos para ir nos brinquedos mais radicais. Evitava, sempre que possível, este e outras recreações que pudessem me obrigar a me separar daquilo que me fazia compreender o mundo como os demais. Certa vez, arrisquei-me, sob pressão infantil, a ir numa montanha-russa, em que era obrigatória a retirada dos óculos. Quando saí do brinquedo, estava tonta e no meio de um monte de gente, não distinguindo qualquer rosto dentro da multidão. O alívio veio quando minha mãe, diante daquela catástrofe, pegou-me pelo braço e perguntou se estava tudo bem. Senti que a montanha-russa não foi nada perto daqueles segundos em que tudo era borrado e confuso. Poder colocar meus óculos me acalmou. Estava segura atrás das lentes.

Na infância, eu via coisas que adultos não viam, como uma vez que pedi à minha tia que deixasse eu subir em determinada árvore. Ela olhou espantada e explicou que eu era muito pequena para escalar aquele enorme cinamomo. Por isso, precocemente aprendi a desconfiar de como o mundo se apresentava a mim. Assim, desde logo, passei a acreditar que usava óculos para conformar o mundo real a minha pessoa. Era a própria pílula vermelha de Matrix. Eu era alguém que precisava ser enquadrada. De fato, precisava daquele instrumento para poder até mesmo conversar com as pessoas, já que precisava ver o que elas viam para poder expressar o que eu queria de modo a ser entendida.



Desde muito pequena passei a ser vista como a garota inteligente, devido a essa crença popular de que pessoas de óculos são mais inteligentes. Imagina o efeito ao se ver uma criança de óculos? Eu realmente precisava fazer pouco esforço para me manter neste local. Mas não porque de fato era mais inteligente e sim porque tinha preguiça de provar o contrário. Comprei esse papel, afinal ele não era ruim, de alguma maneira apreciava o estilo, que me permitia ser centrada e alheia a esportes radicais. Ademais, sentar a frente da classe não era uma questão de escolha e sim de necessidade, eis que a lousa de longe poderia ‘forçar’ algo que me era tão caro: a boa visão.

Cresci e fui entendendo melhor o que usar óculos significava. Aprendi a gostar. Hoje, aprecio como os óculos enquadram minha percepção visual: o mundo como uma tela. Assim que comecei a usar lentes de contato, por volta dos 18 anos, notei a diferença de uma paisagem mais ampla e sem foco — nada comparado aos meus, quase 7 graus de astigmatismo, em que nada tem contornos nítidos. Mas este *sem foco* das lentes é de outra natureza. Trata-se de uma questão de amplitude, já que era capaz de ver além dos limites impostos pelas lentes. Há tantas coisas acontecendo ao mesmo tempo, é preciso escolher no que se concentrar, e nisso os óculos me poupam algum tempo.

Assim, aprendi com o tempo que o mundo real não existe sem essa apreensão sensorial que faço dele, e minha compreensão sempre foi intermediada, pelo menos, visualmente, por este instrumento que me possibilita ver além das minhas capacidades. Permite que eu acesse a leitura, que me é tão cara, e igualmente possa me lançar a outros atos desafiadores, como poder escrever este texto.

Fonte: Moodle Acadêmico, postado em 13/09/2020, acesso em 15/09/2021.

Para entrar de fato no texto de Caroline, façamos uma breve digressão ao acervo de referência dos textos de apresentação pessoal. Há dois textos, dentre os quatro do acervo, que foram melhor avaliados entre a turma, especialmente pelos comentários apreciativos nos encontros síncronos e pela, digamos, legitimidade<sup>44</sup> de que os textos foram revestidos após as diferentes considerações e, em especial, após os comentários de Ana Claudia acerca das qualidades discursivas desses textos. Estou me referindo ao texto 4 em que o sujeito se apresenta através de uma retórica que lhe confere o *status* de gostar de se esconder e ao texto 2 em que uma pessoa se apresenta através da maternidade. Em linguagem mais apropriada ao contexto da disciplina, podemos perceber que esses textos se utilizam de um mesmo expediente enunciativo para estabelecer o questionamento do texto, a saber: se afastar de si para se apresentar olhando para um terceiro elemento que, supostamente, melhor representa o perfil de enunciador construído. Esse ‘terceiro elemento’ pode ser um objeto, uma característica, uma pessoa, um sentimento, um determinado momento, estágio ou fase da vida, etc.

Dito isso de outra forma, o texto de apresentação pessoal, para os fins aqui conhecidos, é um texto em que o ato referencial, isto é, o ato pelo qual o/a produtor/a do texto lança mão de estratégias discursivas para constituir a referenciação, cumpre um papel de destaque, qual seja, apresentar um determinado objeto de discurso de tal maneira que esse objeto – recategorizado por diferentes estratégias de referenciação – cumpra o propósito comunicativo de apresentar

<sup>44</sup> Empregamos “legitimidade”, aqui, num sentido próximo ao de Bourdieu (2008, p. 87), ou seja, atentando para o fato de que “a autoridade de que se reveste a linguagem vem de fora”, ao/à enunciar/a, por sua vez, caberia lidar com “o acesso que se lhe abre à língua da instituição, à palavra oficial, ortodoxa, legítima”.

um determinado perfil de enunciador. Ao fim e ao cabo, a veracidade desse perfil não é, propriamente, da ordem do fato. O que está em jogo aqui, na medida em que os participantes tomam conhecimento da dimensão do caráter público de seus textos, é a performance pela qual um determinado perfil se constitui enquanto fachada (nos termos de Goffman (2011)). Ou seja, trata-se de um texto para “me apresentar a colegas”, com os/as quais possivelmente “terei de conviver ao longo dos anos de graduação”, os/as quais “estou, supostamente, conhecendo agora”, portanto “terei o cuidado de não revelar algumas coisas, conquanto farei questão de revelar outras”.

Nesse sentido, de posse dessas informações, se retornarmos ao texto 2 do acervo de referência<sup>45</sup>, veremos que o que está sendo recategorizado aí é um “renascimento simbólico”, a ver:

*Apesar de haver passado mais de trinta anos desde que saí do ventre de minha mãe, considero ter dois anos de vida, pois **renasci**, após vinte e quatro horas de parto, no momento em que segurei a minha filha em meus braços pela primeira vez. (...).*

Essa recategorização, no texto em questão, é responsável por encaminhar um processo em que a primeira pessoa (*eu*) renasce terceira pessoa<sup>46</sup> (*ela, a mãe de...*).

*Com o nascimento de minha filha, **minha mudança** foi tamanha que **deixei de ser o que era para ser a “mãe de Maria Clara”**. Estranhamente o meu nome passou a ser menos usado. “Oi, mãezinha!”, “Como está, mamãe?”, “Que linda mãe!”... E após escutar tanto expressões como estas, eu acabei por internalizar este ser. Até o memorável dia em que, com minhas próprias palavras confirmo minha nova pessoa, “Prazer, **eu sou a mãe da Maria Clara!** Tu é a mãe do Thiago, certo?”*

A autora vai conduzindo essa recategorização por meio de associações: *renasci >> minha mudança >> deixei de ser o que era para ser a “mãe de Maria Clara”*. Como essa mudança já está sinalizada no início do texto, a autora precisa, então, qualificar essa transformação. E é justamente o que ela passa a fazer no trecho seguinte, em que começamos a ver “um novo ser”, com “novo corpo”, “novos objetivos”, “novos horários e necessidades”, uma outra felicidade e uma outra rotina:

<sup>45</sup> Cf. p. 76; aqui acrescido de grifos.

<sup>46</sup> Acompanhamos aqui Perini (2010, p. 243), quando estabelece uma necessária distinção terminológica entre ‘pessoa’ enquanto “ser que emite enunciado, ou que é o destinatário dele, ou que é mencionado nele” e ‘pessoa’ enquanto “forma verbal, caracterizada por um sufixo particular, e associada a certos sintagmas nominais como *eu, nós* ou *a escrivãzinha velha*”. Para o autor, no primeiro caso falamos de “pessoa do discurso”, no segundo caso “pessoa gramatical”. No texto em questão, a voz que enuncia, embora recategorizada, permanece primeira pessoa do discurso, mesmo que a pessoa gramatical do verbo, eventualmente, expresse a forma de terceira pessoa.

*Como se uma nova denominação não bastasse, eu também me desenvolvi, como **um novo ser. Reaprendi a falar e agir, passei a ter novo corpo, novos objetivos, assim como novos horários e necessidades. Até a conjugação de verbo mudou.***

*(...) Gostava de viajar, ver gente, conhecer o desconhecido; **agora minha felicidade reside em estar em meu lar com minha família (...)** E pasmem, a noite, incrivelmente, passou a ser para ficar dentro de casa e não fora dela, mesmo que dormir já não faça parte da **minha rotina.***

De tal maneira que o desfecho do texto anuncia um novo processo de mudança que se inicia, desta vez, num novo presente da enunciação; todavia, ao fim do texto, percebemos que essa nova mudança não se completa inteiramente:

*Mas **agora, dois anos depois, sinto minha pessoa mudando novamente (...)** posso começar reaprendendo a me apresentar como **JOANA. Mas, como tem coisas que realmente nos mudam para sempre, devo completar dizendo que sou a mãe da Maria Clara.***

Aqui, curiosamente somos levados a crer que essa transformação (de um *eu* em *um outro eu*) – que de mais a mais poderia significar uma perda de individualidade, de subjetividade, de singularidade – é, entretanto, benéfica. No fim, mesmo que, eventualmente, possa-se nutrir uma postura crítica em relação a determinados aspectos da maternidade, percebe-se que o texto é bem sucedido em sua estratégia persuasiva, fazendo-nos crer que essa transformação foi positiva para o perfil aí enunciado. Como vimos acima, trata-se da construção de uma fachada (*face*), um procedimento pelo qual se busca adotar uma certa linha de atos verbais e, através dela, construir um valor social positivo para si em face dos demais participantes:

[o] termo fachada pode ser definido como o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesma através da linha que os outros pressupõem que ela assumiu durante um contato particular. A fachada é uma imagem do eu delineada em termos de atributos sociais aprovados - mesmo que essa imagem possa ser compartilhada, como ocorre quando uma pessoa faz uma boa demonstração de sua profissão ou religião ao fazer uma boa demonstração de si mesma. (GOFFMAN, 2011, p. 13-14).

E esse procedimento é alavancado, digamos assim, muito em função do léxico *renascimento*, ou melhor, do ato referencial: transformação e mudança são nomes genéricos; renascimento não, um renascimento é um evento excepcional, que tem algo de belo, milagroso, sublime talvez.

Procedimento semelhante ao desse texto foi levado a cabo por Caroline. Ela nos apresenta “um defeito de fabricação” e nos faz crê-lo benéfico, quiçá uma virtude. E o

procedimento pelo qual ela empreende esse efeito de sentido é justamente pela referenciação<sup>47</sup>. Trata-se de um texto que opera as recategorizações com perícia.

Assim, vemos que ‘óculos’ é recategorizado como um ‘instrumento’, responsável por levar a autora a questionar a relação entre a real aparência das coisas e a essência evocada por elas. ‘Óculos’ acaba também configurando um ‘estilo de garota inteligente’ e, antes disso, também por recategorização, os óculos são ‘uma espécie de antídoto’ e ‘a própria pílula vermelha de Matrix’. Ao fim do texto, há uma reflexão sobre a questão de como moldamos, construímos, formatamos nosso ponto de vista (‘nossas compreensões’) e ‘óculos’ ganha um *status* novamente diferente. De tecnologia para correção de um problema ótico, ele passa a uma variável que interfere na maneira pela qual se constrói a compreensão de algo.

No fim das contas, o ‘defeito de fabricação’ do início do texto torna-se uma particularidade sem a qual a autora não cogita estar no mundo. Ora, como um defeito pode quase se tornar uma virtude senão por recategorização do ato referencial? Daí que se possa dizer que a autora maneja bem essa operação de recategorização porque, leitores, somos “enganados” por essa estratégia que anuncia um defeito e entrega uma virtude. Em outras palavras, de um ponto de vista do dialogismo da linguagem (BAKHTIN, 2008; 2016), diríamos que, no texto de Caroline, a réplica ao discurso alheio, ou seja, a contraposição dialógica que caracteriza a materialização da atividade interacional, é o que fundamenta a organização do texto. Sendo mais específico, o texto de Caroline pode ser lido como uma réplica ao texto 2 do acervo. Sobretudo pela composição e pelo estilo, diríamos que essa réplica é a espinha dorsal do texto.

Essa leitura que acabamos de fazer, que relaciona o texto de Caroline ao texto 2 do acervo de referência, é relevante sobretudo por dois motivos que nos interessam particularmente: a) nos aproxima de um entendimento acerca da configuração da interlocução e dos enunciados tidos como adequados e aceitáveis no gênero discursivo em questão, no contexto deste estudo; b) nos ajuda a compreender como o texto se comporta em relação às qualidades discursivas, ou seja, em relação à metalinguagem constituída, inicialmente, como pauta da disciplina.

Em relação ao primeiro ponto, creio que tenhamos já alguns elementos importantes a serem destacados, ainda que preliminarmente, a saber: o texto de apresentação pessoal

---

<sup>47</sup> Já fizemos referência a esse conceito, mas cabe lembrar que estamos nos baseando fundamentalmente em Mondada & Dubois (2017[2003]). Nesse sentido, a referenciação é o nome dado ao processo de construção de objetos de discurso; nas palavras das autoras, é o “processo de construção de um caminho” (p. 30). Contrapõe-se, portanto, à noção de ‘referência’, conceito próximo a uma visão de língua/linguagem como cartografia/etiquetagem entre palavras e coisas do mundo. Em vez de cartografia/etiquetagem, as autoras advogam no sentido de uma ‘instabilidade constitutiva’ da linguagem nas práticas discursivas: a ‘instabilidade das relações entre as palavras e as coisas’.

privilegia o ato referencial, cujo protagonismo se deve ao fato de que o perfil do/a enunciador/a – isto é, a fachada que daí emerge – estará apoiado na constituição e na recategorização desse ato. Em relação ao segundo ponto, o texto de Caroline, por apoiar-se estruturalmente em um outro texto que lhe antecede e que já dispõe de legitimidade perante o grupo, mantém-se, evidentemente, próximo à pauta. Assim, poderíamos dizer que o texto desenvolve um *questionamento*, ou seja, insere o/ leitor/a em uma problemática e o/a convida a participar da resolução ou a assistir à sua resolução. Nesse caso, diríamos que o *questionamento* está relacionado à maneira pela qual a autora irá se relacionar com esse seu “defeito de fabricação”. Por sua vez, o questionamento encaminha a *unidade temática* do texto, ou seja, o texto está organizado em torno de um assunto, cujo desenvolvimento se estabelece, mas sem distanciamento de um mesmo núcleo temático. Por fim, o texto desenvolve a unidade temática e o questionamento com *concretude*, na medida em que é agudo e preciso nas definições e apresentações de imagens e conceitos, e com *objetividade*, na medida em que “especifica os objetos” de que trata como se de fora os estivesse vendo.

Vejamos agora como se posiciona o texto de Jean diante dessas questões:

Quadro XVI – Texto de Apresentação Pessoal – Primeira escrita de Jean

Sou feito de dança, de felicidade, de conquistas, de aprendizados e ensinamentos.

Desde criança, sempre gostei muito de dançar. Um, dois e lá estava eu dançando como se não houvesse amanhã, decidi então pedir para meus pais me colocarem no ballet, onde comecei a ser moldado pelo primeiro acontecimento: a dança.

A dança, para mim, era uma alegria, mas também um desafio. Eu era uma criança acima do peso para meu tamanho e idade e isso dificultava a execução dos meus passos: eu me alegrava ao dançar, mas não conseguia executar certos passos, que para mim se tornava um desafio. E por ser dessa forma até eu conseguir executar o passo e superar o que para mim era um desafio, a dança me moldou e me marcou.

Felicidade, para cada um, tem uma percepção, um significado, um momento, mas para mim, felicidade é eu poder abraçar meus pais, poder beber água, poder dançar. Felicidade para mim é chegar em casa e ver meus pais juntos olhando filme no sofá, é comer minha comida favorita. Felicidade são pequenos momentos que a gente nem percebe: um abraço inesperado, chegar mais cedo em casa, um feriado na sexta. Sou feito de pequenos momentos que, para mim, são descritos como felicidade.

Conquistar pode ser algo muito distante, ou, não. Eu posso dizer que pequenas conquistas que consegui foram tirar minha CNH (carteira nacional de habilitação); poder comprar um telefone que eu queria muito, conseguir minha vaga na federal. Existem conquistas que ainda pretendo alcançá-las, como viajar para o exterior. Não é algo impossível, mas é algo que precisa ser pensado com mais cautela.

Sou feito de dança, de felicidade, de conquistas, de aprendizados e ensinamentos.

A dança é minha **felicidade**, que me fez **conquistar** coisas como executar um passo que, para mim, parecia impossível. Juntamente com a dança, felicidade e conquista, e aprendi que os **aprendizados** são a gente nunca desistir de algo que quer: se executar um passo é seu objetivo, então repita o até conseguir e aprenderá que não basta somente querer, mas é necessário treinar. Isso tudo me trouxe o ensinamento de que não precisamos de muito para ser feliz, basta apenas juntar pequenos momentos que nos deixam felizes para termos uma felicidade grande.

Quem sou eu? Sou feito de dança, de felicidade, de conquistas, de aprendizados e ensinamentos.

Fonte: Moodle Acadêmico, postado em 15/09/2020, acesso em 15/09/2021.

Os dois primeiros parágrafos parecem sinalizar que Jean irá se utilizar de sua relação com a dança para construir a sua apresentação, valendo-se do seguinte procedimento: afastar-se de si para apresentar-se olhando para “a dança” como um elemento que, hipoteticamente, melhor o apresenta. Nos parágrafos seguintes, contudo, Jean parece não manter esse afastamento necessário para o encaminhamento da estratégia discursiva, e seu texto evidencia um tom de depoimento acerca de generalidades.

Se olharmos para o ato referencial do texto de Jean, vemos que não há um investimento significativo nas recategorizações da cadeia referencial. Temos, no limite, “ballet” funcionando, talvez, como uma anáfora indireta de “dança”; no mais, o texto se organiza por retomadas correferenciais. Jean opta por não dar um destaque devido ao ato referencial como estratégia de composição de um determinado perfil, em razão disso, resulta desse texto um perfil mais genérico, menos específico, portanto. Vejamos o que Caroline comenta acerca do texto de Jean:

Figura XXIV – Comentário de Caroline sobre o texto de apresentação pessoal de Jean (1ª escrita)

The image shows a screenshot of a Moodle comment. At the top left, there is a circular profile picture placeholder labeled 'Foto de Caroline'. To its right, the subject of the comment is 'Re: Apresentação pessoal Primeira versão', followed by 'por Caroline' and the timestamp '- Tuesday, 15 Sep 2020, 20:10'. The main body of the comment contains the following text:

Olá, Jean!

Parabéns pelo texto. Compartilho contigo a ideia de que a felicidade está nas pequenas coisas.

Sobre o texto em si, gostei de como as ideias foram se entrelaçando para dar unidade à composição.

Tentando analisar a narrativa, de acordo com as ferramentas aprendidas em aula, confesso que tive dificuldade inicial em responder se o texto tem ou não unidade temática. Cheguei à conclusão que sim. Isso porque pela leitura do próprio Guedes, a teoria não deve servir para limitar os autores, mas sim para lhes dar ferramentas para que possam ir mais longe. Com isso quero dizer que tratar de mais de um assunto (dança, felicidade, conquista, aprendizado e ensinamento) foi uma excelente sacada e o ponto alto do texto, em minha opinião.

Por outro lado, essa multiplicidade de temas também enseja, dado o curto espaço de apresentação do texto, uma superficialidade na reflexão sobre o entrelaçamento dos conteúdos. Assim, como sugestão de reescrita, penso que poderias melhorar o trecho final, pois ficou um pouco confusa essa relação entre a dança e a felicidade (*A dança é minha felicidade*), mas que é alcançada só por meio da conquista (*que me fez conquistar coisas como executar um passo*). Nesse sentido, não seria apenas as conquistas as causadoras da felicidade? Também precisei ler algumas vezes o texto para entender a diferença entre ensinamentos e aprendizados.

Mais uma vez, parabéns pela criatividade.

At the bottom of the comment, there is a row of seven buttons: 'Link direto', 'Mostrar principal', 'Editar', 'Interromper', 'Excluir', 'Responder', and 'Exportar para portfólio'.

Fonte: Moodle Acadêmico da disciplina Produção textual I, acesso em 16/09/2021.

O comentário de Caroline parece também fazer menção ao que chamamos de ‘constituição de um perfil mais genérico’, especialmente quando menciona “essa multiplicidade de temas [dança, felicidade, conquista, aprendizado, ensinamento] também enseja (...) uma superficialidade na reflexão sobre o entrelaçamento dos conteúdos”. Por outro lado, a mesma afirmação pode também estar fazendo juízo à ausência de unidade temática do texto, ainda que a autora do comentário conclua, após alguma reflexão, que o tema do texto revela uma unidade.

Quando Jean comenta o texto de Caroline, percebemos também um enfoque bastante amplo, a ver:

Figura XXV – Comentário de Jean sobre o texto de apresentação pessoal de Caroline (1ª escrita)

The screenshot shows a comment interface. At the top left is a circular profile picture labeled 'foto de Jean'. To its right, the subject of the comment is 'Re: Apresentação Pessoal - Caroline - versão 1', followed by 'por Jean' and the timestamp '- Tuesday, 15 Sep 2020, 22:14'. The main body of the comment contains the text: 'Eu achei o texto muito bem escrito e gostei bastante. Analisando pela parte de construção, achei ótimo, a única parte que eu realmente achei um pouco confuso foi: "Ele era uma espécie de antídoto." talvez esclarecer um pouco mais essa frase ajude no entendimento, ou, de repente colocar como no final do parágrafo se for o caso. Mas achei muito lindo e reflexivo teu texto! Parabéns!!!'. At the bottom of the comment area, there is a row of seven buttons: 'Link direto', 'Mostrar principal', 'Editar', 'Interromper', 'Excluir', 'Responder', and 'Exportar para portfólio'.

Fonte: Moodle Acadêmico da disciplina Produção textual I, acesso em 16/09/2021.

Além desse ponto - de trazer o enunciado “ele era uma espécie de antídoto” para o fim do parágrafo - não há maiores considerações da parte de Jean sobre as qualidades discursivas do texto de Caroline enquanto pauta indexical da disciplina, mas há uma comunicação avaliativa estabelecida, talvez em paralelo, quando Jean reitera o quanto gostou do texto: “achei o texto muito bem escrito”/ “gostei bastante”/ “achei ótimo”/ “achei muito lindo e reflexivo”/ “parabéns!!!”.

Voltando à primeira escrita de Jean, poderíamos ainda explorar alguns pontos a respeito de como seu texto articula conteúdo informacional, materialidade linguística e propósito comunicativo. Identificamos que o texto opta por não explorar o ato referencial e sua recategorização na configuração da apresentação pessoal; logo, para cumprir tal propósito comunicativo, a relação entre conteúdo informacional e materialidade linguística poderia promover algum tipo de individualização acerca da identidade desse perfil, uma vez que o propósito da apresentação reivindica a assunção de alguma particularidade ainda não tornada pública ao grupo. Em outras palavras, se não há particularidades, minúcias, curiosidades, peculiaridades, em tese, não haveria por que se apresentar, pois se trataria de um assunto de domínio público.

Esse ponto nos permite avançar no entendimento sobre a configuração da interlocução do gênero discursivo em questão. Dissemos que se trata de um texto em que o ato referencial cumpre o papel de apresentar um determinado objeto de discurso em seu processo de recategorização; de tal sorte que essa estratégia de referenciação cumpra o propósito de construir um determinado perfil de enunciador ou fachada. A isso, podemos agora acrescentar que o texto de apresentação pessoal reivindica uma certa *singularidade do ato referencial*, sem

a qual a apresentação pode soar genérica ou vaga. Vejamos se esse postulado se mantém, observando os próximos textos de nossos participantes.

Quadro XVII – Texto de Apresentação Pessoal – Primeira escrita de Maria

O braço empurra a água para trás, jogando o corpo para frente, faz o círculo perfeito em torno do ombro e mergulha no mesmo instante em que o outro braço recomeça. Esquerdo, direito, esquerdo outra vez, mas, agora o queixo levanta junto ao ombro, participando do movimento enquanto meu pulmão se enche de ar e direito, esquerdo, direito, queixo, ar, um ciclo sem fim. Ciclos. É disso que sou feita.

O corpo todo se movimenta em sincronia e é flutuando que eu me sinto mais livre, mais eu. Tudo e nada sob controle. Nadar é ser abraçada pela água e dançar com ela. Nadar no mar é fazer isso com a natureza. Aprendi a nadar tarde, aos 23 anos, mas já se vão sete em que esse é o meu lugar: na água, ninguém me acessa; se o mundo acabar, só serei avisada quando estiver seca. Na água, eu me acesso; pensamentos passam e só eles estão comigo, escolher focar em algum ou meditar depende só de mim.

Fiz minha primeira travessia no mar há três anos mais ou menos. Entrei no mar no meio de um tanto de gente. Nadei. Afundei. Nadei. Quando consegui me estabilizar depois de ser atropelada por nadadores que, de fato, concorriam ao prêmio, me vi distante da praia e o medo tomou conta de mim e uma voz falou dentro da minha cabeça: “tu veio aqui pra morrer, é?”. No mar, o queixo não pode colar no ombro para respirar, é preciso levantar o peito e puxar o ar frontalmente, já que o que te guia não são as linhas no chão, mas as boias à frente. No mar, não é possível olhar para trás.

Olhei para frente e, dois quilômetros depois, coloquei as pernas cansadas na areia, ganhei uma medalha e uma fruta para recompor as energias e os cantos dos meus lábios quase encostaram em meus olhos tamanha a felicidade que senti. Eu fiz a travessia inteira cantando mentalmente. Cantar é meu mantra e nadar é minha meditação. *Não sou eu quem me navega, quem me navega é mar, olha o mar não tem cabelos que a gente possa agarrar.* Bem assim, com a letra errada mesmo porque o que importa é me desconectar do mundo e me conectar em mim. A música isola os as vozes da cabeça, a água isola o resto todo. Sou apenas eu, um pontinho no meio do nada.

Enquanto não tem mar, vivo como um hamster na gaiola nadando em uma raia de piscina. Aliviando o corpo, cantando mentalmente e me preparando para voltar. Enquanto não tem piscina, eu escrevo saudosa, sonhando com o dia de estar feliz com uma banana na beira da praia e uma medalha com os dizeres 19º Lugar: parabéns por participar.

Fonte: Moodle Acadêmico, postado em 11/09/2020, acesso em 17/09/2021.

O texto de Maria parece dar um passo adiante nessa estratégia de apresentação pela construção de um “terceiro elemento”. Aqui esse terceiro elemento é a própria descrição de si realizando o ato de nadar, como se Maria, ao despersonalizar-se, fizesse de si uma personagem para descrevê-la, por fragmentos, revelando *objetividade* e *concretude*. Assim, quando lhe convém, essa terceira pessoa, de quem só vemos as partes (braços, ombros, queixo), assume as rédeas, ou melhor, as braçadas como primeira pessoa (*é disso que sou feita*). Nesse procedimento narrativo é que parece residir a singularidade do ato referencial.

Se observarmos com atenção, o texto de Maria não opera as recategorizações referenciais que poderiam representar uma forma peculiar e/ou particular de apresentação, como fazem, por exemplo, Caroline e a autora do texto 2 do acervo de referência. Entretanto, é a maneira pela qual Maria representa o movimento, inerente ao ato de nadar, que confere uma



particular relação com o objeto de discurso. Essa relação particular – a forma, portanto – parece contribuir para a estilização da apresentação pessoal. Em outras palavras, essa forma, digamos, estilizada de construção do objeto de discurso nos remete à noção de *performance*.

Segundo Bauman & Briggs (1990),

[c]omo muitos autores já enfatizaram, performances não são simplesmente usos habilidosos [*artful*] da linguagem que se distanciariam tanto da vida do dia-a-dia quanto de questões mais amplas acerca do significado, com sugeriria a estética Kantiana. Na verdade, **performance oferece um enquadre que convida à reflexão crítica sobre os processos comunicativos**. Uma dada performance está ligada a vários eventos de fala que a precedem e sucedem (performances passadas, leituras de textos, negociações, ensaios, fofoca, relatos, críticas, desafios, performances subsequentes, e similares). Uma análise adequada de uma única performance requer então estudos etnográficos sensíveis a como sua forma e significado são índices de uma gama mais ampla de tipos de discurso, alguns dos quais não são enquadrados como performance. (BAUMAN & BRIGGS, 1990, p. 60-61, *grifo nossos*.)<sup>48</sup>.

O texto de Maria é um texto sobre o movimento – ela diz ser feita de ciclos, mas é o movimento desses ciclos que toma conta do texto: ‘braço, corpo, queixo, pulmão’; ‘direito, esquerdo’; ‘ciclo, ciclos, movimento’, o movimento está inclusive entre terceira e primeira pessoa. As imagens que vão se formando se dão pela construção de uma cadeia associativa objetiva e concreta, onde um termo vai trazendo o próximo, e o próximo vai ajudando a completar o sentido do anterior, como o próprio ato de nadar, cujo movimento se estabelece justamente pela coordenação entre braçadas: não sabemos exatamente quando começa a braçada direita ou a esquerda, mas vemos o movimento.

Indo um pouco mais a fundo, se entendemos que o texto evoca essa dimensão da ação humana a que estamos chamando *performance*, caberia então a pergunta (a partir de Bauman e Briggs, 1990): que enquadre<sup>49</sup> a performance em questão está nos oferecendo para observarmos

<sup>48</sup> Utilizamos a tradução de Vânia Z. Cardoso, feita sob a supervisão de Luciana Hartmann, publicada em: *Ilha — Revista de Antropologia*, v. 8, n. 1-2, p. 185-229, 2006. No original, lê-se: *As many authors have stressed, performances are not simply artful uses of language that stand apart both from day-to-day life and from larger questions of meaning, as a Kantian aesthetics would suggest. Performance rather provides a frame that invites critical reflection on communicative processes. A given performance is tied to a number of speech events that precede and succeed it (past performances, readings of texts, negotiations, rehearsals, gossip, reports, critiques, challenges, subsequent performances, and the like). An adequate analysis of a single performance thus requires sensitive ethnographic study of how its form and meaning index a broad range of discourse types, some of which are not framed as performance.*

<sup>49</sup> A noção de *enquadre* (*frame*) talvez seja mais conhecida no âmbito dos estudos da interação face a face. Não obstante, estaremos nos referindo a *enquadre* num sentido mais amplo, isto é, como um conceito pelo qual podemos observar a comunicação humana. Nesse sentido, o texto escrito, da forma como o estamos abordando, corresponde a um processo de interação verbal, daí nosso interesse pela noção de enquadre. Sendo assim, para aprofundar a discussão sobre o referido conceito, remetemos aos trabalhos de Gregory Bateson (*Uma teoria sobre brincadeira e fantasia*) e de Erving Goffman (*Footing*), ambos presentes em Ribeiro & Garcez (1998). Para Bateson, enquadre é a dimensão metacomunicativa da interação, responsável por fornecer ao interlocutor

uma reflexão crítica sobre os processos comunicativos? No que pese tratar-se de um texto sobre movimentos e ciclos evocados pela relação de um sujeito particular com o mar, também podemos olhar para esse texto como uma reflexão sobre a solidão e o isolamento – não por acaso ele foi escrito num contexto em que o isolamento social era (ou ainda é?) estratégico para conter o avanço da pandemia de coronavírus. Nessa chave de leitura, o enquadre parece estar situado entre os seguintes enunciados:

[...] na água, ninguém me acessa; se o mundo acabar, só serei avisada quando estiver seca. Na água, eu me acesso; pensamentos passam e só eles estão comigo, escolher focar em algum ou meditar depende só de mim.

[...]

A música isola as vozes da cabeça, a água isola o resto todo. Sou apenas eu, um pontinho no meio do nada. [...].

São enunciados que, do ponto de vista metacomunicativo, sinalizam a presença de uma intenção metafórica a ser construída. Nessa dimensão, a autora pode estar ensaiando um exercício de reflexão sobre o quanto a atividade de nadadora a preparou para o isolamento e para a solidão dos dias vindouros. Não se trata, portanto, de um texto que, divagando sobre a condição existencial da solidão na pós-modernidade, perde-se em abstrações; mas de uma experiência particular da solidão corporificada em um enquadre de performance discursiva. Nesse particular, talvez estejamos nos aproximando da noção de performance dos estudos literários, sobretudo da discussão encaminhada por Zumthor (2006). Para esse autor, se há alguma diferença entre práticas discursivas poéticas (literárias) e demais práticas discursivas,

a diferença entre elas consiste em que o poético tem de profundo, fundamental necessidade, para ser percebido em sua qualidade e para gerar seus efeitos, da presença ativa de um corpo: de um sujeito em sua plenitude psicofisiológica particular, sua maneira própria de existir no espaço e no tempo e que ouve, vê, respira, abre-se aos perfumes, ao tato das coisas. Que um texto seja reconhecido por poético (literário) ou não depende do sentimento que nosso corpo tem. Necessidade para produzir seus efeitos; isto é, para nos dar prazer. É este, a meu ver, um critério absoluto. Quando não há prazer - ou ele cessa - o texto muda de natureza. (ZUMTHOR, 2006, p. 34).

---

(receptor) instruções que lhe auxiliem a compreender a mensagem. Como explicam os já referidos organizadores da obra *Sociolinguística Interacional*, na página 57, “[o] enquadre contém um conjunto de instruções para que o/a ouvinte possa entender uma dada mensagem (da mesma forma como uma moldura em torno de um quadro representa um conjunto de instruções que indicam para onde o observador deve dirigir o seu olhar)”. Sendo assim, em um contexto de interação, os participantes “estão a todo momento atentos aos sinais que delimitam ou contextualizam os enquadres (“isto é brincadeira?” ou “isto é uma ameaça?”) de forma a fornecer uma resposta adequada à situação presente e melhor corroborar na construção da comunicação em curso”.

Nesse caso, performance e poético coadunam-se. Podemos entender o poético, no texto de Maria, justamente por esse referido enquadre textual-discursivo que nos convida, leitores, à reflexão crítica sobre o próprio processo comunicativo. Em outras palavras; avessa à indiferença, a performance cobra uma reação, um engajamento, um movimento, um reconhecimento, uma manifestação sobre a própria capacidade comunicativa da linguagem.

Nesse sentido, as leituras dos/as colegas de grupo de Maria parecem ilustrar isso que Zumthor (2006) chama de “presença ativa de um corpo”:

Comentário 1: “Oi, Maria! Bonita a construção do ato de nadar como um momento de introspecção e comunhão com a natureza. (...)”

Comentário 2: “O seu texto permite que o leitor imagine os gestos em si mesmo, trazendo à imaginação a ideia do movimento do nado, acho que essa descrição física dos gestos e dos acontecimentos traz bastante concretude ao texto.”

Comentário 3: “Gostei muito do texto, Maria, realmente deu vontade de nadar, como disse a colega (...), haha. Curti muito como tu abordou tua unidade temática sem quebrá-la. A concretude foi mais que presente ao descrever cenas passadas e a objetividade também.” (Trechos de Comentários do tópico Apresentação Pessoal, *Moodle Acadêmico* da disciplina Produção Textual I, acesso em 17/09/2021, postados, respectivamente, 14, 15 e 22 de setembro de 2020.)

Sendo assim, considerando que o que estamos chamando de *singularidade do ato referencial* constitui uma marca de interlocução relevante do gênero discursivo em questão, temos, então, assinalado que essa singularidade do ato referencial pode se estabelecer de duas formas: a) pelo *processo de referenciação em que a recategorização protagoniza a construção do perfil de enunciador/a* e b) pelo *arranjo* entre conteúdo informacional e materialidade linguística em que se destaca a *performance como elemento constitutivo da prática de escrita em questão*.

Há um ponto ainda que precisamos desenvolver a respeito do item ‘b’ que tem a ver com a questão da performance em textos escritos. Tradicionalmente, a performance é analisada como um fenômeno de natureza e dimensão multissemiótica, isto é, significa que seu caráter expressivo se relaciona a uma multiplicidade de aspectos interacionais e corporais, tais como questões fonéticas, como pronúncia e acentuação; gestos; expressões faciais; sons e barulhos externos ao aparelho fonador; recursos visuais como roupas, acessórios, pintura, etc<sup>50</sup>. Não se

---

<sup>50</sup> O trabalho de Richard Bauman, inclusive, pode ser inserido na “etnografia da fala”, conforme aponta o próprio autor. Além disso, para Bauman (2014, p. 727) “as formas de performance estão caracteristicamente entre os componentes mais públicos, altamente valorizados, memorizáveis e reprisados do repertório verbal de uma comunidade, eles têm desempenhado um papel proeminente como foco de atenção na etnografia da fala e na antropologia linguística de modo geral”.

pode afirmar, por exemplo, que haja performance em uma partitura musical; tampouco em um roteiro cinematográfico ou em uma peça teatral escrita; é preciso, portanto, que haja, ao menos, um/a *performer* e um público. Bauman & Briggs (1990, p. 73, *grifos adicionados*), por exemplo, argumentam que a maneira como o conceito de performance tem sido tratado na antropologia linguística muito se relaciona a “uma forma artística/hábil de *falar*”, que estabelece um “enquadre interpretativo dentro da qual o *ato de fala* deve ser compreendido”. Assim, para esses autores, “a performance coloca o ato de fala no *display*<sup>51</sup>”.

Sendo assim, considerando o caráter oralizado dos eventos de performance, resultaria oportuno indagar se não estaria comprometida a ideia de performance na produção escrita de textos de apresentação pessoal, cuja percepção, como nos lembra Zumthor (2006, p. 32), “permanece puramente visual e muda como é geralmente a leitura em nossa prática, há dois ou três séculos”.

Nossa percepção sobre essa questão, como já sugerida na análise do texto de Maria, repousa no sentido de que textos de apresentação pessoal parecem revelar um processo de *entextualização* da performance. A entextualização, entendida a partir de Bauman & Briggs (1990), refere-se ao processo pelo qual um discurso se torna potencialmente extraível, isto é, quando um determinado trecho de um discurso, uma vez retirado de um determinado contexto, é, ainda assim, capaz de produzir uma unidade ao ser recontextualizado. Para Blommaert (2005), entextualização se refere a um processo de descontextualização ao qual um discurso pode ser submetido para ser recontextualizado em outra atividade interacional e em outro contexto. Trata-se, portanto, de uma noção que assinala a característica da mobilidade espaço-temporal da linguagem<sup>52</sup>.

Ou seja, somos levados a pensar que a entextualização da performance é tanto um recurso do arranjo discursivo, em que a relação entre materialidade linguística, conteúdo informacional e propósito possibilitam emergir um enquadre (*frame*) de apelo estilístico/artístico; como um efeito de sentido provocado por tal arranjo. Por fim, podemos acrescentar ainda que, ao que tudo indica, a entextualização da performance, na produção

---

<sup>51</sup> Nas palavras de Bauman e Briggs (1990, p. 73): *as the concept of performance has been developed in linguistic anthropology, performance is seen as a specially marked, artful way of speaking that sets up or represents a special interpretive frame within which the act of speaking is to be understood. Performance puts the act of speaking on display – objectifies it, lifts it to a degree from its interactional setting and opens it to scrutiny by an audience. Performance heightens awareness of the act of speaking and licenses the audience to evaluate the skill and effectiveness of the performer's accomplishment. By its very nature, then, performance potentiates decontextualization.*

<sup>52</sup> Cf. Blommaert (2010, p. 4-6), especialmente quando o autor delinea dois paradigmas de sociolinguística, uma sociolinguística da distribuição (*sociolinguistics of distribution*) e uma sociolinguística da mobilidade (*sociolinguistics of mobility*).

textual do gênero discursivo em questão, é, assim como as recategorizações, mais um recurso a serviço do que estamos chamando de *singularidade do ato referencial*.

Vejamos como essas questões todas se relacionam no texto de Luciana:

Quadro XVIII – Texto de Apresentação Pessoal – Primeira escrita de Luciana

Aquela em que Caetano Fala Sobre Quando a Poesia fez Folia em Sua Vida

Eu lembro de sonhos que tive quando ainda muito criança em que brincava minhas brincadeiras favoritas e onde todas as minhas amigas e inimigas imaginárias tinham rosto, cabelo, corpo e opinião própria. Alguns até se repetiam e lá ia eu parar atrás do vaso de Lírio-da-paz minha avó enquanto fugia de um bruxo voador noites e noites seguidas. Sonhar era uma delícia e ficava ainda mais quando eu tinha um certo controle do que aconteceria a seguir, e com os meus poderes decidia mergulhar e respirar fundo debaixo d'água, experimentando ser alguma coisa diferente de humana. Antes de dormir perguntava para a Dona Ana Maria, minha mãe, como eu poderia escolher o sonho que teria e ela me dizia para pensar naquilo antes de dormir. Então eu fechava os olhos e me imaginava colocando a fita cassete do sonho escolhido no aparelho VHS e assistindo a um mundo fantástico de desenhos coloridos. Nunca funcionou.

Hoje em dia, meus sonhos encenam minhas leituras, o que torna um desafio ler romances - e impossível ler um logo depois de terminar outro - como nos dias em que lia O Grande Sertão Veredas e sonhei que me apaixonava por uma grande amiga, ou não muito depois de terminar O Homem que Amava os Cachorros quando num sonho precisava matar Trotsky. Encenam também meus incômodos e por isso, logo depois da minha última mudança de casa (a segunda em dois anos e quarta em vinte) sonhei em vinte noites com vinte lares diferentes. Eu não sei o que são insônias preocupadas, mas sei o que é passar uma noite de sono inteira tendo a conversa que vou precisar ter durante o dia e acordar com as palavras saltando da boca.

Fui entendendo que não são os meus pensamentos crus os guias dos meus sonhos, mas sim aqueles que habitam a periferia do cotidiano e precisam de mais atenção. Assim, criei costume de levá-los para passear durante o dia, e eles têm cotidianamente me ensinado a deixar de lado a pressa. “Quem sabe se eu não sentir tanta pressa hoje, eu deixo de ter um sonho atravessado por ela, que me impede de aproveitar a paisagem, a companhia ou sentir que posso ser alguma-coisa-diferente-de-humana porque preciso chegar em algum lugar antes do pôr do sol do meu inconsciente (que se põe como se corresse)?”

Já tentei criar o hábito de escrever meus sonhos e tenho em vários caderninhos e papéis diferentes, também nos bloco de notas, um que outro sonho mal contado. Mas eu gosto mesmo é de contar meus sonhos para quem quiser ouvir e saber dos sonhos de quem me acompanha, fazendo com que o “sonhou?” não raro chegue antes do “bom dia”. Logo eu, que tanto queria decidir o rumo dos meus sonhos peguei tanto gosto pelo inusitado de sonhar que deixo com que outros sonhos adentrem os meus dias e logo, meus sonhos.

Fonte: Moodle Acadêmico, postado em 14/09/2020, acesso em 18/09/2021.

O texto de apresentação pessoal de Luciana se relaciona em algo com os textos de Jean e de Maria: são textos que procuram tematizar uma ação e, particularmente, o quanto essa ação interfere na constituição do perfil de enunciador. No caso de Jean, trata-se da ação de dançar; no caso de Maria, nadar e, no caso de Luciana, trata-se de sonhar. Os efeitos pretendidos e logrados, contudo, são diversos.

Como vimos no caso do texto de Maria, em que não são propriamente as recategorizações implicadas na ação de nadar que configuram o protagonismo do ato referencial, no texto de Luciana, também não parece ser a recategorização a principal estratégia

para a configurar uma relação particular com “os sonhos”. Se nos permitirmos novamente a uma rápida digressão ao acervo de referência dos textos de apresentação pessoal, talvez nos depararemos, de alguma forma, com o texto 4.

Trata-se, o texto 4, de uma apresentação pessoal em que a relação entre o enunciador e a ação de “esconder-se” é que está sendo particularizada. O curioso, nesse caso, é observar que, apesar de uma suposta ou aparente timidez, que poderia ser atribuída ao/à enunciador/a por “gostar de se esconder e de não ser notado/a”; é possível e provável que ele/a esteja ludibriando o/a seu/sua leitor/a. Se repararmos bem nas constantes e contínuas referências à primeira pessoa que, ao longo do texto, vai se disfarçando na procura desse sujeito por um “esconderijo perfeito”; não parece prudente afastar a hipótese de que talvez estejamos diante de um caso de egocentrismo ou de narcisismo; afinal, de tão ensimesmado, esse sujeito conclui que o “melhor esconderijo” é dentro de si, espaço em que, possivelmente, ninguém mais o incomodaria em sua autocontemplação enamorada, seguem abaixo alguns trechos:

*Gosto de me esconder. Meu primeiro esconderijo foi o útero: passava da hora e eu quis me deixar estar. (...). A invasão da privacidade veio com a luz a se utilizar de meus olhos quando nada eu queria ver. Desde o início, deu-se minha luta pelo abrigo oculto; (...). Nos primeiros anos percebi que a quietude era a arte pra passar despercebido aos colóquios caseiros; com a atenção alheia a mim e os movimentos medidos, rastejava pro maravilhoso mundo do debaixo da cama. (...) Lembro uma vez de estar detrás do sofá, e então, ser bruscamente comprimido contra a parede, não reclamei, depois de ponderar um pouco a dor me pareceu menor que o gosto por me esconder. (...) Ser quieto já não me era grande vantagem. Com a partida dos anos, a busca por refúgios físicos encontrou espaço nos recônditos da mente, (...). Até que, afinal, abracei meus braços e parei de olhar, parei de escutar, deixei de estar aqui: estou escondido em mim. (Trechos do texto 4 do acervo de referência de textos de apresentação pessoal da disciplina Produção Textual I).*

Nesse caso, a astúcia do ato referencial está justamente na construção de uma ação – a ação de se esconder – como mote para falar de si a pretexto de se apresentar. O texto de Luciana, à sua maneira, parece estar buscando uma ‘conversa’ com esse texto do acervo. Por sua vez, falar de “sonhos” foi o pretexto escolhido para Luciana compor seu perfil e, ao fazê-lo, apresentou-se como uma leitora literária aguda, que, por vezes, parece saída das páginas de um García Márquez. Em outras palavras, em casos como o texto de Luciana e o texto 4 do acervo, a apresentação de um perfil de enunciador/a é, em verdade, a apresentação de uma performance do/a enunciador/a. No texto de Luciana, a performance, entextualizada, está sinalizada já no título: *Aquela [canção] em que Caetano Fala Sobre Quando a Poesia fez Folia em Sua Vida*. O título da canção gravada por Caetano Veloso cujo verso é *quando a poesia realmente fez folia em minha vida* é justamente... *Sonhos*.

Com efeito, a sinalização de uma performance é seguramente um elemento a ser levado em conta. Bauman (1975), descrevendo alguns fatores fundamentais da performance, destaca a sinalização (*keying*)<sup>53</sup> como responsável pelo enquadramento metacomunicativo de uma performance. Langdon (2006), por sua vez, na linha de Bauman (1975) e Bauman e Briggs (1990), menciona a questão da sinalização como uma regra importante a ser compreendida na análise de uma performance:

Os atos performáticos são estruturados de várias maneiras e podemos mencionar algumas delas. Uma vez sinalizado, há regras básicas para o tipo de performance que está sendo realizado - a sequência da ação (na piada, por exemplo, só se ri no final), modos de falar, movimentar e interagir que são específicos à situação. A participação também é socialmente construída - os papéis que os participantes assumem (ator, plateia, etc.) e quem tem direito de ocupar um papel específico. Em algumas sociedades, as narrativas têm donos e só eles podem contá-las (Malinowski, 1978). Em outras, o papel de narrador é formal, nem todos podem assumir a autoridade de contar. Em outros contextos ainda, os atores são figuras marginais ou liminais, tais como os palhaços nas cortes da Europa. (LANGDON, 2006, p. 170).

No texto de Luciana, a sinalização da performance (o seu enquadre metacomunicativo) se estabelece mediante o recurso da entextualização de trecho da canção. Com isso, o título do texto parece sugerir algo como “vou contar uma história sobre sonhos, mas não vou contá-la de uma forma convencional”. Assim, Luciana supõe que seu público vai acionar essa referência cultural (a canção, o compositor, o cantor e todo o universo de referências daí advindo) para, minimamente, pactuar a performance que será posta em prática. Por outro lado, caso seu interlocutor não domine esse repertório, mas o julgue relevante para o contexto, é possível que ainda assim entre no seu jogo. A performance sempre dependerá da recepção para se concretizar em sua plenitude.

Langdon (2006) menciona, inclusive, que uma performance deve, em alguma medida, produzir um estranhamento em relação ao cotidiano, “suscitando no espectador um olhar não-cotidiano” (Ibid., p. 167) para pôr em relevo a própria experiência da performance. Ora, não por acaso, o texto de Luciana suscitou, justamente, um certo estranhamento entre as colegas do grupo, vejamos o que comentaram:

Comentário 1: “Gostei bastante da temática (...). *Em algumas partes do texto tive que voltar e reler para entender melhor*, não porque não tenha sido bem escrito, pelo contrário, acredito que seja pela construção das frases demandarem mais atenção.”

Comentário 2: “Luciana, eu achei teu texto super bem escrito, palavras ricas. Por alguns instantes parecia uma poesia. Ao mesmo tempo que tu aborda uma temática “abstrata” que seria o sonho, tu consegue colocar concretude para

<sup>53</sup> A tradução de *keying* como “sinalização” está em Langdon (2006).

que o leitor imagine exatamente o que tu está querendo dizer. *Não consegui associar o título ao texto mas acredito que isso não seja de extrema importância. (...)*”. (Trechos de Comentários do tópico Apresentação Pessoal, Moodle Acadêmico da disciplina Produção Textual I, acesso em 20/09/2021, postados, respectivamente, 15 e 21 de setembro de 2020.).

O segundo comentário, especialmente, parece revelar algo curioso: pode-se compreender a sinalização da performance mesmo que o sentido pretendido não seja alcançado pelo público leitor. Em outras palavras, podemos supor que o/a colega autor/a do comentário compreendeu o título do texto como sinalização de uma performance, apesar de não o ter associado ao título da canção com a qual Luciana buscou correspondência. Por outro lado, como afirma Blommaert (2005), a dinâmica da entextualização claramente pode nos revelar questões de acesso diferenciado e desigual a recursos de poder no terreno da semiose. Isto é, há que se considerar que a distribuição de bens simbólicos em nossa sociedade (tais como recursos educacionais, culturais, políticos que compõem um repertório de experiências) se estabelece de maneira extremamente desigual, motivo pela qual dominar essa dinâmica de entextualização e poder e deslocar-se, a partir dela, em diferentes interlocuções e interações, tende a significar um papel destacado no mercado de trocas linguísticas (BOURDIEU, 1983).

Vejam os ainda o texto de Lélia. Como no caso dos textos anteriores, também se trata de uma primeira escrita de apresentação pessoal.

Quadro XIX – Texto de Apresentação Pessoal – Primeira escrita de Lélia

Me chamo Lélia, tenho X anos, sendo X deles vivido em X<sup>54</sup>, no Rio Grande do Sul. Mas não tenho muitos hábitos gaúchos, por assim dizer. Afinal não tomo chimarrão, uma bebida quente, feita com um tipo de erva amarga, não sou muito fã de CTG, centro de tradições gaúchas, onde as pessoas se reúnem para dançar as músicas gaúchas e, não como churrasco, um assado na brasa, seguidamente, como um bom gaúcho faz. Já sou mais moderna, da cidade, como dizem. Amo um shopping center, centro de lojas, já quase terminei uma Faculdade, mas por motivos financeiros adiei meu sonho de ser professora. Sonho hoje, que estou a caminho de realizar, com o ingresso na Federal.

Na época de escola sofri muito preconceito racial. Passei maus momentos, que me marcaram até hoje e que infelizmente continuo a sofrer.

Ser negro no Brasil, não é fácil, é preciso ser forte, pois se você entra em uma loja de rico, ficam te olhando, por acham que você vai roubar ou não tem dinheiro para pagar, se no banco você tranca no sensor de metais, já te olham diferente. E assim é, dia após dia, numa luta interminável para provar que você tem capacidade de fazer qualquer coisa, pode ir e vir de qualquer lugar, mesmo sendo negro.

Meus pais me criaram para ser forte e com caráter, e acho que não estou decepcionando.

Acredito que para X anos, vivi bastante coisas, umas boas, outras nem tanto. Mas no final tudo deu certo.

Ainda espero terminar a Faculdade de Letras e, ter tempo de lecionar. Pois hoje em dia me sinto meio deslocada junto de meus colegas, recém saídos do Ensino Médio.

Afinal a tiazona aqui não tem mais tanto pique para acompanhar o ritmo.

Fonte: Moodle Acadêmico, postado em 11/09/2020, acesso em 20/09/2021.

<sup>54</sup> Optei por retirar do texto a idade que Lélia afirma ter, bem como o nome da cidade em que diz ter passado a maior parte da vida. Para que o sentido não se perca inteiramente, digamos que se trata de uma idade maior que 37 anos e menor que 47 anos, e que desse tempo de vida, apenas 1 ano ela não viveu na cidade X.



O texto de Lélia, já de início, opta por uma abordagem alternativa àquela que identificamos, inicialmente, como um processo de afastamento de si para construir uma apresentação a partir da observação de um terceiro elemento, o que poderia, no sentido da pauta da disciplina, assegurar, por exemplo, a presença de unidade temática. Nesse aspecto o texto se assemelha ao de Jean, pois ambos trabalham com vários temas em potencial. Por outro lado, vemos que o texto de Lélia, diferentemente do que identificamos no texto de Jean, não apresenta um perfil propriamente genérico, uma vez que ela evita também temas mais abstratos como “felicidade”, “conquistas”, etc. Vejamos alguns comentários de colegas de grupo sobre seu texto:

Comentário 1: “Boa noite, colega. Gostei da tua narrativa, mas pelo que pede a atividade eu vou fazer alguns apontamentos. A principio teu texto não tem unidade temática, fala dos hábitos gaúchos, da tua vida, dos estudos e carreira, fala da vida do negro. Talvez um bom ponto pro teu texto seria em volta desse último, falar sobre como é a tua vida como mulher negra, aí se encaixaria tanto estudo como carreira. Uma única narrativa sobre toda tua vida como mulher negra e como tu espera que seja teu futuro. (...)”

Comentário 2: “Oi, Lélia! Acredito como o colega, que seria necessário delimitar o questionamento e buscar melhor a unidade temática, pois não fica evidente no texto sobre o que exatamente tu quer dar ênfase na tua apresentação. Acho que a parte onde tu descreve as características do que é “ser gaúcho” estava no caminho para o desenvolvimento da concretude e objetividade, porém o andamento do texto prejudicou essa tentativa o tornando apenas dados “desnecessários” pro restante da escrita. (Trechos de Comentários do tópico Apresentação Pessoal, *Moodle Acadêmico* da disciplina Produção Textual I, acesso em 23/09/2021, postados, respectivamente, 14 e 15 de setembro de 2020.)

Ambos os comentários mencionam essa questão da unidade temática e, de alguma forma, ratificam o que temos observado a propósito do distanciamento do sujeito da enunciação em face do objeto de discurso que lhe servirá de pretexto para a construção de um determinado perfil. Vale dizer que a reescrita do texto de Lélia irá se apoiar fundamentalmente nas sugestões apresentadas pelo comentário 1.

Há um fato curioso aqui a ser pontuado se voltarmos, novamente, aos textos de apresentação pessoal do acervo de referência: o texto de Lélia apresenta um procedimento de constituição do conteúdo informacional semelhante ao texto 1 do acervo. Nesse texto (texto 1 do acervo), a autora começa apresentando seu nome, dizendo de onde é natural, qual a sua idade, que curso de graduação está cursando, o nome do irmão, sua identificação como gaúcha, preferência clubística no futebol, suas diferenças com o irmão. Por fim, conclui o texto mencionando a boa educação que recebeu e o seu apreço pela família. No encontro síncrono da

semana 5, quando a turma leu e discutiu esse texto, fiz os seguintes apontamentos em notas de campo:

A prof. passou a projetar os textos objetos de discussão. Leu o texto 1 e perguntou sobre o questionamento do texto. Respondeu, então, que o texto é uma lista de coisas e não tem questionamento. Complementou dizendo que, por não ter questionamento, o texto também não tem unidade temática e falta-lhe objetividade: “ele traz problemas; é vago”. E para a reescrita? **Ana Claudia** pergunta. “Primeiro ela deve encontrar um questionamento”, **Ana Claudia** mesma responde. **Lélia** falou em objetividade, a prof. disse que primeiro deve ter o questionamento. **Maria** diz que ela (a autora do texto) precisa construir melhor as imagens (para a reescrita). (*VINHETA 3 - notas de campo, semana 5, Encontro Síncrono*).

Não obstante o distanciamento do texto 1 em relação à pauta da disciplina, conforme apresentado na vinheta 3, Lélia parece ter buscado em alguma medida um diálogo com esse texto do acervo. Trata-se de um tipo de correspondência que, de alguma forma, nos remete ao método de análise que o teórico russo Mikhail Bakhtin empreendeu para discutir as formas de diálogo na obra de Dostoiévski e a constituição da consciência do eu pela réplica do diálogo do outro.

Bakhtin (2008), em um dado momento da análise da obra *Gente Pobre* de Dostoiévski, desmembra um parágrafo do romance constituído, aparentemente, pela fala univocal do personagem Makar Diévuchkin e reconstrói esse mesmo parágrafo, dessa vez, como se fosse um diálogo entre o personagem de Dostoiévski e *um outro*. (cf. BAKHTIN, 2008, p. 240-241). Na análise, há alguns indícios que levam a crer que esse *outro* – presença virtual na fala do herói de *Gente Pobre* – seja composto, em boa medida, pelos ecos do personagem Akáki Akákievitch da novela *O Capote* de Gógol<sup>55</sup>.

É interessante ter presente que *Gente Pobre* é um romance epistolar, composto por cartas entre Makar Diévuchkin, funcionário público de Petersburgo do baixo escalão e Varvara Alieksiêvna, órfã e costureira, sendo ela bem mais nova que ele e ambos com algum vínculo amoroso passado interrompido, vivendo a tensão da expectativa da continuidade dessa relação em paralelo à tensão das condições materiais de pobreza a que estão, de certa forma, sujeitos. Essa situação, por vezes dramática, alimenta a temática das cartas e, eventualmente, dá lugar a algumas notas entre os dois sobre as leituras que andam fazendo, com algumas reflexões sobre literatura, inclusive sobre Gógol.

---

<sup>55</sup> Nos baseamos nas seguintes edições: GÓGOL, Nikolai. **O Capote e outras histórias**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2010.; DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Gente Pobre**. Trad. Fátima Bianchi. São Paulo: Editora 34, 2009.

De modo que Bakhtin (2008), ao adaptar um parágrafo de *Gente Pobre*, transformando-o em um diálogo entre o personagem de Dostoiévski e *um outro* (talvez o personagem de Gógol), acaba por realizar um procedimento analítico bastante didático para elucidar o quanto a consciência do outro penetra na réplica do diálogo do discurso do personagem de Dostoiévski, de tal maneira que:

na autoconsciência do herói penetrou a consciência que o outro tem dele, na auto-enunciação do herói está lançada a palavra do outro sobre ele; a consciência do outro e a palavra do outro suscitam fenômenos específicos, que determinam a evolução temática da consciência de si mesmo [...]. (BAKHTIN, 2008, p. 240).

Sendo assim, se é permitido o exercício didático de livre adaptação desse procedimento bakhtiniano de análise, no caso em que nos debruçamos teríamos um diálogo entre o texto de Lélia e o texto 1 do acervo, que se daria nos seguintes termos:

*Georgiana*: Meu nome é Georgiana, sou natural de X, Santa Catarina, mas fui criada em Y, Rio Grande do Sul. Tenho 20 anos e namoro há 5. Estou cursando o segundo semestre do curso de Farmácia. Nasci em Santa Catarina, onde morei por apenas dois anos já que meus pais, gaúchos, logo retornaram à cidade natal.

*Lélia*: Me chamo Lélia, tenho X anos, sendo X deles vivido em G., no Rio Grande do Sul. já quase terminei uma Faculdade, mas por motivos financeiros adiei meu sonho de ser professora. Sonho hoje, que estou a caminho de realizar, com o ingresso na Federal.

*Georgiana*: Tenho um irmão, Júnior, também gaúcho, três anos mais velho. Sendo assim, me considero natural de Y tendo em vista a falta de lembranças do meu local de origem, não tenho sotaque, nem identidade, nada. Por outro lado, aprendi o hino do RS nos primeiros anos de colégio, conheci a bandeira do estado e meu pai já havia escolhido nosso time há anos, o Internacional, o qual se tornou um dos nossos elos de ligação.

*Lélia*: Já [eu] sou mais moderna, da cidade, como dizem. Amo um shopping center, centro de lojas. Não tenho muitos hábitos gaúchos, por assim dizer. Afinal não tomo chimarrão, uma bebida quente, feita com um tipo de erva amarga, não sou muito fã de CTG, centro de tradições gaúchas, onde as pessoas se reúnem para dançar as músicas gaúchas e, não como churrasco, um assado na brasa, seguidamente, como um bom gaúcho faz.

*Georgiana*: Meus pais se divorciaram quando eu tinha quatro anos, fui morar com minha mãe e meu irmão e – depois de adolescente – os momentos mais marcantes que tenho com meu pai são as duas finais da Copa Libertadores da América no estádio Beira-Rio.

*Lélia*: (...)

*Georgiana*: Meu irmão é totalmente diferente de mim. Se é verdade que sempre há um filho centrado e outro que trás problemas; esse seria ele, aquele seria eu.

*Lélia:* Ser negro no Brasil, não é fácil, é preciso ser forte, pois se você entra em uma loja de rico, ficam te olhando, por[que] acham que você vai roubar ou não tem dinheiro para pagar, se no banco você tranca no sensor de metais, já te olham diferente.

*Georgiana:* Mesmo com nossas diferenças, foi o Júnior quem apresentou meu namorado, Jorge. Quando começamos nosso relacionamento ele jogava futebol em um time juvenil e eu não sabia qual profissão seguir. Hoje eu curso Biologia em uma das melhores universidades do país e ele joga no time profissional do Figueirense, que – ironicamente – localiza-se em SC, nós crescemos juntos.

*Lélia:* E assim é, dia após dia, numa luta interminável para provar que você tem capacidade de fazer qualquer coisa, pode ir e vir de qualquer lugar, mesmo sendo negro.

*Georgiana:* O iluminista Rousseau afirmou: “Quanto mais do mundo vi, menos pude moldar-me a sua maneira” e, em síntese, é isso que percebo da minha vida. Não deixo que as mazelas da sociedade afetem a educação que recebi. Minha família tem influência fundamental na minha personalidade, além de ser o que tenho de mais importante.

*Lélia:* Meus pais me criaram para ser forte e com caráter, e acho que não estou decepcionando. Acredito que para X anos, vivi bastante coisas, umas boas, outras nem tanto. Mas no final tudo deu certo. Ainda espero terminar a Faculdade de Letras e, ter tempo de lecionar. Pois hoje em dia me sinto meio deslocada junto de meus colegas, recém saídos do Ensino Médio. Afinal a tiazona aqui não tem mais tanto pique para acompanhar o ritmo.

Esse diálogo, obviamente, não existiu de forma tão explícita. Contudo, na esteira da análise que estamos construindo, que se fundamenta na perspectiva da história do texto, não nos parece prudente afastar de nosso horizonte essa possibilidade de “combinação contrapontística de vozes orientadas para diferentes fins” (BAKHTIN, 2008, p. 256). Isto é, há indícios no texto de Lélia que nos sugerem um tipo de construção pela confluência entre o discurso construído pelo texto de Georgiana e a própria consciência discursiva evocada pelo texto de Lélia. Se observarmos apenas pelo ponto de vista do conteúdo informacional dos segmentos iniciais e finais dos textos, há também informações afins: no início, informações mais gerais sobre nome, naturalidade, identidade geográfica, curso acadêmico etc.; no fim, a questão da importância da família na constituição moral do perfil construído.

Por sua vez, de maneira menos explícita e em um nível mais profundo de leitura, há também uma relação dialógica possível que suscita, no texto de Lélia, a apresentação do conflito racial, num primeiro momento, e, num segundo momento, a questão geracional/etária também problematizada. Em algum nível de leitura, se poderia especular inclusive sobre a questão de gênero. Poderíamos dizer, portanto, que estamos diante de dois níveis de diálogo, sendo um nível mais superficial e outro mais profundo. Nas palavras de Lillis (2003, p. 198), no primeiro nível teríamos o diálogo como algo dado (*dialogue as a 'given'*) e, no segundo nível, o diálogo

como disputa (*dialogue as something to struggle for*). Ou seja, num primeiro nível, o diálogo é explicitamente informacional e se dá por vias temáticas afins: dados sobre naturalidade, família, nome etc. Num segundo nível, o diálogo instaura um contraponto: o texto de Lélia opta por construir uma linha de contraponto à aparente placidez discursiva do texto de Georgiana, e isso é feito pela introdução, na fachada em construção, da questão racial, etária e de gênero.

De tal maneira que se, de fato, estamos entendendo o enunciado como “um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2016, p. 26), há que se considerar que tais enunciados do texto de Lélia constituem uma réplica a enunciados que lhe antecedem. Em outros termos, melhor dizendo:

[t]odo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Todo enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, submetendo-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. (...). Por isso todo enunciado é repleto de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de um dado campo da comunicação discursiva. Essas reações têm diferentes formas: os enunciados dos outros podem ser introduzidos diretamente no contexto do enunciado; podem ser introduzidas somente palavras isoladas ou orações que, neste caso, figurem como representantes de enunciados plenos, e além disso enunciados plenos e palavras isoladas podem conservar a sua expressão alheia mas não podem ser reacentuados (em termos de ironia, de indignação, reverência, etc); os enunciados dos outros podem ser recontados com um variado grau de reassimilação. (BAKHTIN, 2016, p. 57-58).

Daí que, enquanto Georgiana se apresenta como alguém de 20 anos, ingressando em um curso superior para realizar mais um sonho de vida; Lélia se coloca com alguém mais velha, que já teve de abrir mão, pelo menos uma vez, da conclusão da faculdade por motivos financeiros. Nesse sentido, as palavras de Lélia apresentam uma experiência de quem conviveu com as portas fechadas, os olhares enviesados, os sonhos adiados, o signo da desconfiança, as mazelas; já as palavras de Georgiana apresentam uma experiência de quem “não deixa as mazelas da sociedade afetarem a educação que recebeu”. Como se pode perceber, o diálogo como disputa, nos termos de Lillis (2008), instaura-se, portanto, num nível mais profundo de interlocução, acessível mediante a história do texto.

Por essas questões, quando vemos o texto de Lélia desde uma perspectiva dialógica nos perguntamos se, de fato, seu texto carece de unidade temática e de questionamento, como afirmaram os comentários dos colegas. Certamente o texto não apresenta um questionamento constituído em alinhamento com a pauta da disciplina, cuja preferência se estabeleceu em

termos da formulação de uma questão sobre si, porém através de um afastamento de si para a construção discursiva de um terceiro elemento, que pode servir de apoio retórico para a constituição de um perfil.

Por outro lado, na medida em que o questionamento de um texto de apresentação pessoal tem a ver com “convocar o leitor a participar da solução, a agir, a mobilizar suas energias intelectuais” (GUEDES, 2004, p. 99); na medida em que o questionamento de um texto de apresentação pessoal tem a ver com “tratar de um problema, de um conflito [...] propondo uma solução, se tiver uma” (Ibid., p. 115); na medida em que o questionamento de um texto de apresentação pessoal tem a ver com “o que o escritor do texto tem para dizer ao seu leitor. [...] como se ele formulasse um problema e o apresentasse ao leitor, convidando-o a participar da solução” (SCHOFFEN, 2018, p. 301); então o texto de Lélia tem questionamento, na medida em que nos dispomos a recuperar a história do seu texto e as cadeias enunciativas com as quais estabelece contrapontos, réplicas, assonâncias e dissonâncias.

Para finalizar esta subseção, vejamos o texto de Fernanda, após o qual encaminharemos as principais questões levantadas até aqui.

Quadro XX – Texto de Apresentação Pessoal – Primeira escrita de Fernanda

Thereza ou Fernanda

Meu pai sempre me disse: “as características que odiamos nos outros são as que mais odiamos sobre nós mesmos”. Eu nunca acreditava na validade dessa frase, quando criança eu via nessas palavras mais um artifício para me fazer sentir culpada pelas falhas que apontava nos mais velhos da família. Ia discussão, voltava discussão, faltava argumento e pá! Lá vinha aquela vinheta que me ameaçava de ser igual a meus pais, mas eu não queria ser. Sonhava em ser diferente, não queria herdar a teimosia da minha mãe ou o temperamento do meu pai.

Minha infância foi marcada pela figura da minha avó paterna, Thereza. Em São João do Sul –onde nasci e ela residiu sua vida inteira- ela era uma figura muito importante. Vereadora, escritora, professora, uma mulher vaidosa e líder em tudo que fazia parte, inclusive da família. Eu a admirava e aprendia com ela todos os dias, até seu falecimento. Sua morte foi um amargo marco na minha vida, principalmente porque soube que não tinha conhecimento suficiente sobre essa grande mulher para que pudesse me tornar igual a ela. Cresci tentando ser seu fantasma, uma lembrança distante de sua maravilhosa complexidade.

Passei anos tentando construir uma imagem mais concreta de quem sou e do que eu represento para os outros, mas com muitas mudanças – Santo André, São Tomé, Tiradentes, Roque Gonzales, Curitiba e finalmente Candiota - eu acabei criando muitas personas para meus conhecidos e amigos temporários, nenhuma delas permaneceu. Nessa jornada de autoconhecimento e amadurecimento eu aprendi algumas coisas e adquiri hábitos e manias que nunca quis ter.

A minha história está longe de acabar, mas hoje sei mais sobre mim do que sabia há dez anos. Sei que sou teimosa igual minha mãe e temperamental de maneira similar a meu pai, mas ver essas características em mim já é o primeiro passo para mudá-las. Sei também que herdei o que eles tem de melhor: empatia, solidariedade e compaixão. Aprendi que não sou uma pessoa só, sou mais uma coleção de todos que convivo, em seus defeitos e qualidades, mas até hoje me desmancho em lágrimas em segredo sempre que alguém me compara à Thereza, minha musa.

Fonte: Moodle Acadêmico, postado em 14/09/2020, acesso em 28/04/2022.

Na apresentação pessoal de Fernanda não há propriamente um distanciamento de si para a configuração de um objeto de discurso a ser recategorizado. Assim, a singularidade do ato referencial não parece, de todo modo, pretendida. Portanto, sua estratégia discursiva é de outra ordem. Vejamos o que comentaram as colegas de grupo, primeiras leitoras do texto de Fernanda:

Figura XXVI – Interação entre Renata e Joana sobre o texto de apresentação pessoal de Fernanda (1ª escrita)



Fonte: Moodle Acadêmico da disciplina Produção textual I, acesso em 28/04/2022.

Na semana 6, em que houve o encontro síncrono do dia seis de setembro de 2020, a reunião foi aberta para que alguém fizesse a leitura de seu próprio texto. Fernanda candidatou-se à leitura e, uma vez realizada, os/as presentes entraram na discussão do texto, nos termos do relato abaixo, elaborado a partir do diário de campo:

**Fernanda** se candidatou para ler o seu texto. O texto se chama “Thereza ou Fernanda”. Combinou-se que os comentários seriam sobre as qualidades discursivas do texto, revisou-se esses conceitos. Segundo a revisão, resumidamente: unidade temática é *tratar de um tema apenas*. Objetividade tem a ver com *enxergar de fora e descrever o máximo possível, mas de fora* (é o contrário de subjetividade nessa definição de Paulo Guedes). Objetividade está relacionado com Concretude - para ter objetividade é preciso ser concreto, uma está a serviço da outra. Concretude é *construir uma imagem e colocá-la na frente do leitor*, é através da concretude que consigo construir a objetividade do texto. Concretude é usar maracujá e não melancolia, que para cada um é diferente. Questionamento é: *o que é que tu tem pra me contar? Qual é a questão que tu tá trazendo? Que questão para ser resolvida?* Isso posto, Fernanda passou à leitura do texto. [...]. Seguiram-se os comentários: **Jean** diz que adorou o texto, acha que faltou explicar o ‘Fernanda’, pois o ‘Thereza’ está claro. **Maria** achou super bonito, diz que faltou concretude quando fala do temperamento do pai, por exemplo. A **Luciana** disse que tá

muito bonito, que precisa aprofundar um assunto, que do primeiro para o segundo parágrafo o assunto mudou. **Ana Cláudia** (prof.) pergunta qual o questionamento do texto. O que ela tem pra nos contar? **Marília** percebeu que ela conta que não quer ser igual aos pais e que se compara com a Thereza (vó). **Ana Cláudia** lembrou tratar-se de um texto de apresentação pessoal e que, portanto, o enunciador precisa se apresentar. [...] **Ana Cláudia** afirma que o questionamento é sobre a apresentação de alguém que quer ser igual a vó. E comenta: se esse é o questionamento, tem coisa sobrando ou faltando? E a unidade temática? Olhem o 3º parágrafo. Qual a relação desse parágrafo com o questionamento? Se a questão principal é a Thereza, esse parágrafo não fala da Thereza. Se o questionamento tá relacionado com a vó, a questão dos hábitos e manias que ela não quer ter está fora de lugar, diz **Ana Cláudia**. As diversas mudanças pela qual passou Fernanda também são mudanças de foco na unidade temática. Abre janelas desnecessárias. Por que ela se mudou tanto de cidade? O texto não explica e não relaciona esse ‘se mudar’ com a vó. Se o questionamento é ‘se apresentar como alguém que quer ser como a vó’, deve sair tudo que não está relacionado ao questionamento. [...]. O primeiro parágrafo também não faz sentido, se o questionamento é esse. Objetividade e concretude, segue a **Ana Cláudia**: a unidade temática deve ser construída, então, a partir do questionamento já explicitado. A objetividade deve ser construída a partir daí, então: o que se sabe dessa vó em termos de objetividade e concretude? A gente precisa enxergar essa vó, por exemplo enxergá-la em ação numa cena. Sugestão de reescrita de **Ana Cláudia**: fazer-se a vó mais visível em suas qualidades. [...]. No último parágrafo, a enunciativa diz que gosta de ser comparada à vó, mas não menciona em que aspectos essa semelhança com a vó lhe agrada, isso deve estar presente no texto, conclui a professora. Encerrados os comentários, a turma não se manifestou em contrário. [...], passou-se a palavra para **Fernanda**, que disse que errou em não explicitar, no texto, o seu questionamento, disse que o seu questionamento é sobre sua jornada de autoconhecimento, com foco na vó, e o distanciamento dos pais, ícones de sua vida. Concorda com o fato de ter que recheiar o texto com mais histórias. Deve falar mais sobre quem ela é. Se for isso, diz a **Ana Cláudia**, ela precisa enxergar quem são esses pais, descritos como teimosos, isso precisa ser descrito concreta e objetivamente. Fernanda reconhece que isso trouxe problemas para o texto [...]. (*VINHETA 4 – notas de campo, semana 6, Encontro Síncrono*).

O texto de Fernanda nos coloca, novamente e por outras vias, a questão da apreciação divergente das qualidades discursivas, tema que tratamos no preâmbulo da história dos textos. De um lado, as colegas de grupo Renata e Joana avaliando o texto como concreto e objetivo, com unidade temática e com questionamento. De outro, os comentários de Ana Cláudia durante o encontro síncrono estabelecendo um contraponto a essa avaliação, no sentido de que o texto apresentaria um problema na articulação entre a unidade temática e questionamento.

Lembremos das lições que encaminhamos no preâmbulo da história dos textos, a saber:

- Podemos dizer que o preâmbulo da história dos textos suscitou duas perspectivas avaliativas a partir das quais se pode mirar a produção textual de autoapresentações: 1) uma perspectiva pela qual se procura analisar a presença/ausência de qualidades discursivas; e 2) uma perspectiva pela



qual se procura observar o nível de desempenho das qualidades discursivas.

- Coerente com a perspectiva 1 está a ideia de que qualidade é uma virtude; enquanto que, na perspectiva 2, qualidade é uma condição, uma faculdade: uma propriedade.
- Parece haver alguma relação entre a noção de “resgate da discursividade” discutida no segundo capítulo e a configuração da perspectiva 1; assim como parece haver relação entre a perspectiva 2 e a noção de discursividade pela ótica da configuração da interlocução.

Nesse sentido, os comentários avaliativos de Ana Cláudia vão ao encontro da perspectiva 2, especialmente quando indaga: “*E a unidade temática? Olhem o 3º parágrafo. Qual a relação desse parágrafo com o questionamento?*”; “*o que se sabe dessa vó em termos de objetividade e concretude?*”.

Por outro lado, quando Fernanda toma a palavra, parece assumir uma perspectiva segundo a qual as qualidades discursivas não são propriamente características ou propriedades discursivas, mas atributos acessórios presentes ou ausentes em seu texto (perspectiva 1), assim entendemos a sua afirmação de que “errou em não explicitar, no texto, o seu questionamento”.

Nessa compreensão, ao que parece, ela poderia ter acertado, “corrigindo” o que teria sido uma “falha na comunicação”, lembrando aqui de Reddy (2000) e da “metáfora do conduto”. Fernanda poderia ter argumentado, por exemplo, que a objetividade e a concretude em relação à figura da vó foram construídas a partir das características relativas ao campo profissional: “foi vereadora, professora, escritora, líder”. A aluna poderia ter argumentado que o questionamento do texto é estimulado pelo título, quando, junto ao primeiro parágrafo, coloca em dúvida a sua questão identitária, isto é: para minha constituição identitária os atributos dos pais falarão mais alto ou a vida me dará a oportunidade de, espelhando-me nos passos da avó, parecer um pouco com ela? Fernanda, contudo, optou por outra estratégia de argumentação.

A pretexto de encaminhar nossa análise até aqui, ao que parece, diríamos que temos o contorno de dois grupos de textos:

I) os textos de Caroline, Maria e Luciana vão por um caminho: ratificam a noção de que um texto de apresentação pessoal, para o propósito aqui conhecido, é um texto em que o ato referencial – o ato pelo qual o/a produtor/a do texto lança mão de estratégias discursivas para constituir a referenciação – cumpre um papel de destaque, qual seja, apresentar um determinado objeto de discurso de tal maneira que esse objeto, recategorizado por diferentes estratégias de referenciação, assume o propósito comunicativo de apresentar um determinado perfil de enunciador.

Nesse grupo, o texto de apresentação pessoal reivindica uma certa singularidade do ato referencial e ela pode se estabelecer de duas formas: a) pelo processo de referenciação em que a recategorização protagoniza a construção do perfil de enunciador/a (a fachada) e b) pelo arranjo entre conteúdo informacional e materialidade linguística em que se destaca a performance como elemento constitutivo da prática de escrita em questão.

Para esse grupo de textos, a performance pode se dar pela via da entextualização, como um enquadre (*frame*) de apelo estilístico/artístico e por um efeito de sentido provocado pela relação entre materialidade linguística, conteúdo informacional e propósito.

II) Os textos de Jean e de Lélia e Fernanda vão por outro caminho: constituição de um perfil mais amplo e geral. Nesse caso, o texto opta por não explorar o ato referencial e sua recategorização na configuração da apresentação pessoal. A linha a ser seguida para a construção de uma fachada não parece explicitamente esboçada em termos de uma unidade.

Destacamos que o caso do texto de Lélia – que, como vimos, pode ser lido em orientação contrapontística a um texto do acervo e, assim sendo, estrutura-se dialogicamente em dois níveis de percepção desse fenômeno (o diálogo como um dado e o diálogo como disputa) – nos ensina sobre o quanto as qualidades discursivas podem se apresentar – se não na superficialidade do texto – nas relações mais profundas constitutivas da discursividade de um texto e que podem ser reveladas pela história do texto.

Pelo exemplo do texto de Lélia, observamos que o questionamento e a unidade temática desenhavam-se justamente nesse contraponto que mencionamos, daí que possamos afirmar que se trata de um texto em que as qualidades discursivas não se apresentam à flor da terra, ou seja, não afloram na/da superfície textual, mas podem ser percebidas latentes na discursividade textual.

Nesse segundo grupo de textos, não há um investimento significativo nas recategorizações da cadeia referencial, pois, ao que parece, a estratégia discursiva não reside em privilegiar o ato referencial na construção do perfil de enunciador. Trata-se de textos que trabalham com vários temas em potencial. E, em geral, são textos cujas diferentes apreciações (de colegas e/ou da professora) indicam não estarem explicitamente alinhados à pauta da disciplina. Por essa razão, são textos que tensionam o “valor absoluto” das qualidades discursivas, isto é, são textos que colocam em dúvida a ideia de que haja uma única forma de construção de proficiência escrita pelo desenvolvimento de unidade temática, questionamento, objetividade e concretude.

Sendo assim, a análise dos textos de autoapresentação, até aqui, suscitou um importante postulado que pretendemos explorar ao longo dos próximos momentos da análise, a saber:

- Do ponto de vista do “resgate da discursividade”, as qualidades discursivas são vistas como virtudes discursivas, isto é, elementos que “refinam” o texto, melhorando a interlocução pretendida. Já do ponto de vista da configuração da interlocução, as qualidades discursivas são propriedades gerais dos textos e podem revelar-se mais ou menos salientes, à medida que o propósito comunicativo e a lógica interlocutiva vão se fazendo revelar.

#### 4.2.2 A segunda escrita: o texto de relato do cotidiano (escrita e reescrita)

Da semana cinco (quando se deu a entrega da primeira versão de textos de apresentações pessoais) até a oitava semana, já havia ocorrido um bom número de atividades: leitura de textos de apoio, discussões sobre os textos dos acervos de referência e sobre as leituras realizadas, participações em encontros síncronos e produção de apresentações pessoais com duas reescritas (das quais trataremos em momento oportuno). Com essa experiência, a turma chegou à oitava semana, período da entrega da primeira escrita dos relatos do cotidiano.

Começaremos pela leitura da primeira escrita de relato do cotidiano de Luciana:

##### Quadro XXI – Texto de Relato do Cotidiano – Primeira escrita de Luciana

Anarquia não é utopia, faça uma todo dia

Carregar comigo o saber de que as nossas liberdades estendem umas às outras ao infinito agita o cotidiano. Faz com que eu me envolva por inteiro no que constrói e atravessa os dias: nas micro e nas macrorelações, tendo como horizonte essa extensão; coloca o meu corpo à disposição dessa liberdade e desestabiliza a lógica do indivíduo que me apresentam também cotidianamente.

Esquento a água para o chá-da-manhã e ao lado do fogão, em um quadrinho cor-de-rosa, a Rosa me lembra: quem não se movimenta não enxerga as correntes que a prendem, ou: te mexe! Aí, enquanto bebe o chá, o corpo aperta os olhos de incômodo com a linguagem usada nas notícias que lê e desvia. Encontra conforto em como as pessoas amigas contam histórias, por vezes comentando as mesmas do jornal, e se aproxima. Entre desvios e aprochechos atentos, o corpo dança, afinal, como inspira Emma Goldmann: se não pudermos dançar, não é nossa revolução (e ela se constrói no cotidiano).

Penso em como construir a possibilidade de uma existência coletivizada nesse mundo a cada passo, pois como me ensinam diariamente as companheiras: os fins se parecerão com os meios e vice-versa. Considero assim cada resquício que deixo pelos trajetos, do que chega até mim e veste ou alimenta meu corpo, e também nos trajetos que faço, desde o caminho geográfico até o trabalho ao caminho subjetivo que me cabe percorrer na vida de quem lá se encontra na posição de aluna. Desfaço os posicionamentos e perguntando descubro como aprender, explico como ensinar.

O movimento também abre espaço nos dias para que a anarquia seja organizada nos encontros com quem leva um cotidiano guiado por utopias parecidas (não necessariamente as mesmas, pois seria um desperdício, concordamos) e nas noites ou finais de semana de conversas sobre o que fizemos dos dias e o que faremos dos próximos para darmos mais um passo na direção do horizonte, lembro: não estamos sós. Durmo tranquila.

Fonte: Moodle Acadêmico, postado em 07/10/2020, acesso em 09/05/2022.

O texto de Luciana foi lido no encontro síncrono da décima semana. Na ocasião, fiz o seguinte registro em diário de campo:

Após **Luciana** concluir a leitura do texto, **Ana Cláudia** pergunta se o texto lido é um relato do cotidiano. **Maria** responde que sim e **Jean** também comenta que sim, que dá pra ver ali um relato do cotidiano de uma forma poética. Diz que achou sensacional. Por que achou sensacional? (pergunta **Ana Cláudia**). Ele explica, então, os detalhes de algumas descrições, o que chama de “a forma poética” do texto. Qual o questionamento do texto? (pergunta **Ana Cláudia**). Para **Maria** é a presença da anarquia na vida da autora. E como está definida a anarquia no texto? E a utopia? (perguntas de **Ana Cláudia**). Silêncio. **Ana Cláudia** chama a atenção para a questão da falta de definição desses conceitos no texto, deixando muito vaga tais definições para o leitor. **Ana Cláudia** comenta que “Construir uma existência coletivizada nesse mundo”, por exemplo, seria uma frase do texto que talvez explicasse a anarquia. Mas o que é essa “existência coletivizada no mundo” e o que isso tem a ver com a anarquia e com a utopia? **Ana Cláudia** questiona. **Tábata** fala de problemas técnicos e da vagueza dessa definição. **Ana Cláudia** passa a perguntar sobre as qualidades discursivas do texto. **Tábata** diz que falta ao texto objetividade, com o que **Ana Cláudia** concorda e acrescenta “objetividade, nesse caso, relaciona-se com a definição e com a organização de conceitos como anarquia e utopia”. **Ana Cláudia** comenta que o título é muito convidativo, apesar da falta de objetividade [penso que ninguém comenta a referência, no título, a’Os Replicantes]. **Ana Cláudia** comenta que o texto tem um questionamento: abordagem do cotidiano por um viés bem pessoal. **Maria** comenta que o texto pode ficar chato se tiver muitas explicações, diz que compreendeu bem o texto de **Luciana**, porque participa de grupos como o que ela menciona no texto. **Ana Cláudia** fala da pertinência dessa questão, acrescentando que se trata de uma questão de “interlocução”, que essa interlocução deve ser construída entre os colegas da turma e a professora, motivo pelo qual há que se ter em conta a necessidade de se explicitar elementos do texto como “participação em coletivos”, “companheiras”, “anarquia, utopia”. O texto tem qualidades (acrescenta **Ana Cláudia**), falta objetividade, ou seja, olhar de fora o que se está dizendo e desenhar para o leitor. Se se contar com o leitor colaborativo ele pode não vir. **Luciana** retoma a palavra, agradece os comentários de forma muito respeitosa. Comenta os problemas do texto, concordando com a maioria dos comentários. [...]. (VINHETA 5 – notas de campo, semana 10, Encontro Síncrono).

A conversa sobre o texto de **Luciana**, como vimos acima, pautou-se em boa medida pela “falta de objetividade e concretude” em algumas passagens do texto. Isto é, de acordo com a avaliação, sobretudo de **Ana Cláudia**, o texto é vago ou impreciso na apresentação de conceitos importantes para o questionamento do texto, como anarquia e utopia. Já com **Maria**, o texto parece ter “conversado bem”, sem grandes prejuízos na compreensão. Para ela, o questionamento do texto é, justamente, “a presença da anarquia no cotidiano da autora”. Além disso, a aluna comentou, a seu modo, que, se é verdade que um texto necessita de objetividade enquanto qualidade discursiva, também é verdade que a objetividade que conduz a demasiadas explicações pode tornar um texto desinteressante. Aqui, **Ana Cláudia** aproveitou para discutir a noção de interlocução, acrescentando a necessidade de que o texto “desenhe para o leitor (colegas e professora)” os conceitos com que trabalha, olhando-os de fora.

Novamente, a questão que se coloca, ao que parece, não é propriamente a falta de objetividade do texto, uma vez que, pelo menos para uma participante, o texto tem a objetividade necessária, ou melhor, talvez o texto prefira – nessa leitura de Maria – manter certa vagueza a apresentar detalhes demasiados. Poderíamos pensar, então, que a questão que se coloca aqui é sobre a interlocução construída: o texto seria objetivo e concreto para um determinado grupo de leitores/as (“as companheiras” às quais o texto faz menção), mas não o seria, necessariamente, para o coletivo “turma”, a quem o texto deveria “desenhar melhor os conceitos trabalhados”.

No nosso entendimento, essa ideia de apresentar os conceitos trabalhados no texto, desenvolvendo as ideias com concretude e objetividade é, em boa medida, baseada em certo padrão ou paradigma de “relato do cotidiano”, que muito se aproxima ao texto 2 do acervo de referência de relatos do cotidiano (texto *um lutador*). Esse texto é um exemplo de sobriedade na relação entre tópico e progressão referencial, de modo que cada parágrafo apresenta um (e somente um) tópico principal que é sustentado e desenvolvido pela cadeia referencial do texto. Vejamos como isso se dá:

Ao invés de calçar as luvas, eu levanto as pálpebras. Soa o gongo. **Primeiro round.** A luta começa. O ringue é a minha cama neste momento. O travesseiro e o lençol são os primeiros oponentes. Eles – adversários incansáveis – ao contrário de mim, quase conseguem me vencer por finalização logo neste primeiro round da batalha. E quando eu estou prestes a dar os três tapinhas e desistir do combate, eu me dou conta que preciso ir à aula. E então, num movimento brusco, eu passo a guarda – depois um café bem forte – me ergo e vou tomar banho. Resisti ao primeiro assalto. Ufa!

Como dissemos, essa referida sobriedade é um efeito de sentido provocado pelo equilíbrio entre o processo de sequencialidade (a progressão referencial) e de topicidade (KOCH & MARCUSCHI, 1998). Acima temos o primeiro parágrafo do texto. Esse parágrafo se organiza em função do tópico “primeiro round” e desenvolve sua cadeia referencial a partir (e em função) dele. Por isso dissemos tratar-se do principal tópico do parágrafo. De tal maneira que, se quiséssemos resumir o conteúdo informacional do parágrafo, teríamos algo como: *Primeiro round: começa a luta [metáforica]. Resisti ao primeiro assalto.*

Nesse texto, todos os parágrafos seguem essa mesma estrutura discursiva: apresenta-se um tópico principal, que se sustenta pela progressão de uma cadeia referencial a serviço desse tópico. Assim, continuando o hipotético resumo, teríamos no segundo parágrafo algo como: *A luta se encaminha para o segundo round: o cansaço começa a bater à porta. Termina o round. Resisti.* No terceiro parágrafo: *No terceiro e decisivo assalto, a exaustão já é uma realidade. E*

no quarto e último parágrafo: *Ao final de tudo, não nocauteei ninguém. [Mas] ganhei, sim, o cinturão de campeão do meu dia. Esse é meu cotidiano.*

Essa estrutura discursiva equilibrada (em que cada parágrafo é responsável pela apresentação de um tópico principal e por seu desenvolvimento através de uma cadeia referencial a ele subordinada) serve de fundamento para a comunicabilidade do texto, isto é, para a fluência com que apresenta e desenvolve suas ideias: daí que se pode perceber tratar-se de um texto com concretude e objetividade, nos termos da pauta indexical. Na linguagem utilizada na disciplina, trata-se de um texto que “desenha os conceitos para o leitor”. E muito desse “desenhar para o leitor”, no caso do texto em questão, pode ser associado à metáfora que o texto evoca: uma metáfora amplamente difundida e partilhada, que remete, inclusive, à tradição da retórica por metáforas da qual fazem parte, por exemplo, as parábolas.

Mas o que fica desse texto 2 do acervo em termos de cotidiano relatado? Em outras palavras, o que se configura como preferível no contexto da disciplina observada? Segundo nos parece, não é, propriamente, o cotidiano relatado (em termos de conteúdo informacional) a fonte primordial de interesse, mas a amostragem de certo saber – o saber de relatá-lo –, que se pode perceber (ou não) na produção textual em questão. Ou seja, ao que parece, o preferível aqui reside em saber articular essa lógica textual-discursiva pela qual o texto demonstra evidente equilíbrio entre topicidade e sequencialidade. Esse equilíbrio também pode ser verificado nos outros dois textos do acervo de relatos do cotidiano, embora o resultado mais significativo possa ser visto no texto 2. Os outros dois textos do acervo não elaboram metáforas para aproximá-las da representação de cotidiano a ser “desenhado para o leitor”. Um deles descreve a rotina dos usuários de trem, o outro o cotidiano de uma pessoa sonolenta, talvez cansada das enfadonhas tarefas.

No caso dos participantes desta pesquisa, seus textos se mantiveram nessas duas possibilidades de construção de relatos do cotidiano: 1) relatos da série de tarefas de um cotidiano enfadonho, digamos assim, e 2) relatos representados por metáforas ou procedimentos comparativos ou alegóricos mais amplos.

O texto de Luciana não constrói propriamente uma metáfora para representar o seu cotidiano, mas procura uma estratégia alternativa à de construir um relato sobre tarefas rotineiras. No nosso entendimento, o texto mais se parece com uma reflexão de natureza política sobre um cotidiano que, embora individual, particular e específico, não se pretende ensimesmado. O título do texto parece estar a propósito de um efeito alegórico para o projeto de sentido.

No texto em questão, não parece haver um investimento mais significativo nesse equilíbrio entre topicidade e sequencialidade. Seus parágrafos apresentam geralmente dois ou três tópicos potencialmente principais. Já no título, há uma multiplicidade de possibilidades interpretativas. O título faz alusão ao verso *anarquia é utopia, faça uma todo dia*; da música *Tom & Jerry* do grupo Os Replicantes<sup>56</sup>. A canção do final dos anos oitenta aborda a polarização do mundo em dois blocos políticos antagônicos (mas, segundo a letra, próximos em muitos aspectos), durante os anos finais da Guerra Fria. Na canção, a ameaça de guerra nuclear e a falta de alternativas aos modelos capitalista e comunista (a anarquia seria essa alternativa?) são os principais conflitos desenvolvidos. Sendo assim, no verso da canção, a utopia (a ilha imaginária de Thomas Morus com um sistema sociopolítico ideal), essa baliza que separa realistas de idealistas, contribui para a construção de um paradoxo, empregado para definir a anarquia: uma utopia que deve se materializar em um fazer diário. No caso do texto de Luciana, o verso da canção é parodiado com uma negativa, que rompe com o referido paradoxo.

Como assinalado já no título, o texto de Luciana pode ser lido como uma resposta ao verso da referida canção. Ocorre, porém, que, ao romper com o paradoxo do verso da letra que contribuía para uma definição de anarquia, o texto de Luciana precisa recolocar, no lugar da ruptura, alguma outra definição. Nesse caso, a autora explora as entrelinhas: fala em existência coletivizada, em liberdades que se estendem, em desestabilizar a lógica do indivíduo e menciona autoras como Emma Goldmann e Rosa Luxemburgo. Nesse particular, Luciana parece retomar seu texto de apresentação pessoal.

Em outras palavras, além de organizar-se enquanto réplica à letra da canção, o texto de Luciana é também uma continuação de sua apresentação pessoal. Nessa ocasião, Luciana se apresentava como alguém interessada em saber o que as pessoas sonham quando dormem, mencionando também como suas próprias leituras interferiam na matéria dos seus próprios sonhos. Nesse sentido, o relato do cotidiano de Luciana atua em direção ao propósito comunicativo de complementar aquele perfil de enunciador desenhado quando da produção do relato pessoal. Não por acaso, o título de ambos os textos (relato e apresentação) remetem a títulos de músicas: recorre-se aí, como vimos, à entextualização da performance como estratégia de configuração do perfil em questão.

Acontece, todavia, que no contexto da disciplina essa disposição interpretativa de buscar as qualidades discursivas do texto na cadeia enunciativa de que ele faz parte não parece ter

---

<sup>56</sup> O autor da letra, segundo nos consta, é Carlos Gerbase.

muito espaço. Vejamos, então, como Luciana organizou a reescrita de seu texto e como essa reescrita foi lida pela monitora da disciplina:

Figura XXVII – Reescrita de Relato do Cotidiano de Luciana com *feedback* da monitora

Anarquia não é utopia, faça uma todo dia

Carregar comigo o saber de que as nossas liberdades estendem umas às outras ao infinito agita o cotidiano. Faz com que eu me envolva por inteira com o que constrói e atravessa os meus dias – desde as **tarefas**, até as **vidas de quem divide comigo o lugar de estudo, o bairro, o mundo** – tendo como horizonte essa extensão. Coloca o meu corpo à disposição dessa nossa liberdade e desestabiliza a lógica do indivíduo que **me apresentam também cotidianamente**.

Esquento a água para o chá-da-manhã e ao lado do fogão, em um quadrinho cor-de-rosa, a Rosa me lembra: quem não se movimenta não enxerga as correntes que a prendem, ou: te mexe! Afí, enquanto bebe o chá, o corpo aperta os olhos de incômodo com a linguagem usada nas notícias que lê e desvia. Encontra conforto em como as pessoas amigas contam histórias, por vezes comentando as mesmas do jornal, e se aproxima. Entre desvios e aprochegos atentos, o corpo dança, afinal, como inspira Emma Goldmann: se não pudermos dançar, não é nossa revolução (e ela se constrói no cotidiano).

Fazer dos dias anárquicos envolve **não esquecer de quem viveu fazendo isso antes de mim**. Reaprender diariamente com as **lições que deixaram e usá-las como ferramentas para construir a possibilidade de uma existência coletivizada nesse mundo, animando o traço hereditário que nos tornou seres humanos: a cooperação, e o que nos confirma humanas todos os dias: a diversidade**. Assim, coletivizar a existência (a cada passo pois os fins se parecerão com os meios e vice-versa) é cooperar para que toda forma de vida que não se sustenta na opressão de outra seja defendida e possibilitada.

Considero, assim, cada resquício que deixa aquilo que chega até mim e veste ou alimenta meu corpo, e também nos trajetos que faço, desde o caminho geográfico para o trabalho até o caminho subjetivo que me cabe percorrer na vida de quem lá se encontra na posição de aluna: desfaço os posicionamentos e perguntando descubro como aprender, explico como ensinar.

Entretanto não se faz anarquia sozinha. Esses movimentos só fazem sentido quando **abrem espaço nos dias para que ela seja construída nos encontros com quem leva um cotidiano guiado por utopias parecidas** (não necessariamente as mesmas, pois seria um desperdício, concordamos) e nas noites ou finais de semana de conversas sobre o que fizemos dos dias e organização do que faremos dos próximos para darmos mais um passo na direção do horizonte, lembro: não estamos sós. Durmo tranquila.

**Comentado [^].51]:** que tipos de tarefas "constrói e atravessa" seus dias?

**Comentado [^].52]:** quem te apresenta essa lógica do indivíduo? é uma pessoa? a mídia?

**Comentado [^].53]:** quem são essas pessoas?

**Comentado [^].54]:** você pode dar exemplos?

Fonte: Moodle Acadêmico, postado em 14/10/2020, acesso em 10/05/2022.

Pode-se perceber que os comentários de Simone são pontuais: eles se dirigem à mobilização do conteúdo informacional necessário, segundo os critérios próprios de sua interlocução, para complementar algumas lacunas de sentido identificadas. Em outras palavras, a interlocução proposta pela monitora parece interessada em explorar o plano da concretude e da objetividade do texto, através de um efetivo “olhar de fora”. Esse ponto fica ainda mais evidente no bilhete que Simone escreve ao final do texto de Luciana:



Figura XXVIII – Bilhete de reescrita para Relato do Cotidiano de Luciana

Oi, Luciana!

O seu texto é muito legal! A relação que você cria entre a anarquia e o seu cotidiano é muito interessante! Anotei durante o seu texto trechos que ficam muito abstratos para os leitores que não te conhecem muito bem. Mostrar imagens mais concretas, utilizando de exemplos cotidianos pra explicar, de como a *anarquia*, a *revolução*, as *pessoas que te contam histórias* se relacionam com o seu questionamento, deixa mais claro para o leitor o porquê de você dormir tranquila no final do dia!

Boa reescrita!

Simone

Fonte: Moodle Acadêmico, postado em 14/10/2020, acesso em 10/05/2022.

Daí que poderíamos encaminhar o seguinte entendimento: o relato do cotidiano de Luciana é concreto e objetivo na medida em que se organiza enquanto réplica ao enunciado da canção já referida e enquanto continuação de sua apresentação pessoal. A medida dessa concretude e dessa objetividade é justamente o traço que constitui a imagem que temos de Luciana, é o perfil de enunciador construído, sua fachada, portanto. Contudo, para o propósito comunicativo da disciplina, o texto em questão precisaria “mostrar imagens mais concretas” ou, se preferirmos, precisaria equilibrar a relação entre continuidade referencial e progressão tópica. Foi justamente isso que Luciana procurou fazer, quando elaborou a reescrita seguinte, seguindo as orientações da monitora e encaminhando a versão final de seu texto:

Quadro XXII – Relato do Cotidiano – Versão final de Luciana

Anarquia não é utopia, faça uma todo dia

Carregar comigo o saber de que as nossas liberdades estendem umas às outras ao infinito agita o cotidiano. Faz com que eu me envolva por inteira com o que constrói e atravessa os meus dias – desde as tarefas domésticas, do trabalho, da faculdade... até as vidas de quem divide comigo o lugar de estudo, o bairro, o mundo – tendo como horizonte essa extensão. Coloca o meu corpo à disposição dessa nossa liberdade e desestabiliza a lógica do indivíduo que me apresentam também cotidianamente aqueles que (des)organizam nossas vidas desde cima, desde os gabinetes.

Esquento a água para o chá-da-manhã e ao lado do fogão, em um quadrinho cor-de-rosa, a Rosa me lembra: quem não se movimenta não enxerga as correntes que a prendem, ou: te mexe! Aí, enquanto bebe o chá, o corpo aperta os olhos de incômodo com a linguagem usada nas notícias que lê e desvia. Encontra conforto em como as pessoas amigas contam histórias, por vezes comentando as mesmas do jornal, e se aproxima das palavras preocupadas, das palavras que me convidam a ser agente da mudança, não apenas telespectadora. Entre desvios e aprochegos atentos, o corpo dança, afinal, como inspira Emma Goldmann: se não pudermos dançar, não é nossa revolução (e ela se constrói no cotidiano).

Fazer dos dias anárquicos envolve não esquecer de quem viveu fazendo isso antes de mim, como Rosa, Emma e tantas outras. Reaprender diariamente com as lições que deixaram, contá-las em uma roda de amigas entre uma aula e outra, convidando a usá-las como ferramentas para construir a possibilidade de uma existência coletivizada – pensar e decidir em conjunto aquilo que nos importa – nesse mundo, animando o traço hereditário que nos tornou seres humanos: a cooperação, e o que nos confirma humanas todos os dias: a diversidade. Considero, assim, cada resquício que deixa aquilo que chega até mim e veste ou alimenta meu corpo, e também nos trajetos que faço, desde o caminho geográfico para o trabalho até o caminho subjetivo que me cabe percorrer na vida de quem lá se encontra na posição de aluna: desfaço os posicionamentos e perguntando descubro como aprender, explico como ensinar.

Entretanto não se faz **anarquia** sozinha. Esses movimentos só fazem sentido quando abrem espaço nos dias para que ela seja construída nos encontros com quem leva um cotidiano guiado por utopias parecidas, não necessariamente as mesmas, pois seria um desperdício, concordamos. Utopias que se parecem na liberdade vivida coletivamente, na diversidade das formas de viver, em um mundo onde a vida valha mais que o lucro. Organizada também as noites ou finais de semana de conversas sobre o que fizemos dos dias e organização do que faremos dos próximos para darmos mais um passo na direção do horizonte, lembro: não estamos sós. Durmo tranquila.

Fonte: Moodle Acadêmico, postado em 07/10/2020, acesso em 09/05/2022.

Percebemos, na versão final do texto, que cada um dos quatro parágrafos passou a se organizar em torno de um tópico principal: no primeiro parágrafo, “o saber de que nossas liberdades [se] estendem umas às outras ao infinito”; no segundo, “as palavras que me convidam a ser agente da mudança”; no terceiro, “a possibilidade de uma existência coletivizada”; no último parágrafo, a “anarquia”. Essa organização, por um lado, não afasta do relato o propósito de réplica ao enunciado da canção, nem afasta do relato o propósito de continuidade da constituição do perfil apresentado no texto de apresentação pessoal; por outro lado, essa organização acrescenta ao projeto discursivo o propósito comunicativo do contexto enunciativo em questão, ou seja, a disciplina.

Estamos entendendo, portanto, que esse propósito comunicativo da disciplina reside, conforme já mencionamos, na amostragem de um certo saber, isto é, o saber de construir um relato do cotidiano organizado a partir de uma estrutura discursiva que possibilite ao enunciativo: no plano temático, relatar a sucessão de acontecimentos que compõem uma dada rotina; no plano composicional, estruturar essa sucessão de acontecimentos de forma equilibrada, isto é, garantir que a cadeia referencial equilibre a relação entre continuidade de tópicos e progressão referencial.

Dissemos que os relatos do cotidiano se mantiveram em torno de duas possibilidades de construção discursiva: 1) relatos da série de tarefas de um cotidiano monótono ou cansativo e 2) relatos representados por metáforas ou procedimentos comparativos ou alegóricos mais amplos. Se o texto de Luciana ajuda a compor o segundo grupo de textos, o próximo texto que veremos compõe o primeiro grupo, do qual, aliás, faz parte a maioria dos relatos do cotidiano. Vejamos o texto de Marília:

Quadro XXIII – Texto de Relato do Cotidiano – Primeira escrita de Marília

Hábitos da Quarentena

Desde março, cada dia parece ser o mesmo. São tantas coisas para fazer, poucas horas no dia para preencher e poucos cômodos para intercalar que parece não restar nenhum instante para adicionar algo diferente. No lugar do que antes havia rotina por conta dos horários imperdíveis de ônibus, na quarentena, resta apenas a sensação das intermináveis frações de responsabilidades: emprego, faculdade, estabilidade emocional e as diversas ramificações que essas derivam.

Enquanto levanto, já checo todas as redes sociais que administro do emprego, não porque supostamente é algo que eu deva fazer ao acordar, mas porque eu nunca lembro se o fiz no final do dia anterior e, afinal, que dia foi o anterior? São todos tão iguais que muitas vezes esqueço e acabo trabalhando nos finais de semana para folgar numa segunda ou quarta-feira, pois a diferença seria nula, bem como os horários das refeições. Ao contrário do serviço, na faculdade é preciso estar atenta aos prazos de entrega dos trabalhos. Nos dias que consigo folga do serviço, consequentemente tenho menos responsabilidades para ocupar a mente e são nesses dias em que sou mais produtiva nas tarefas da faculdade. Essas folgas poderiam acontecer mais, caso houvesse uma agenda organizada na quarentena, mas o que existe é uma fração de tarefa a cada dia que, se tu fores criativa o suficiente, consegue articular as poucas horas disponíveis para entregá-las na data correta. Assim, todo dia parece estar sempre emergido em diversas partes de atividades que tornam o dia exatamente igual ao próximo e ao anterior.

Entrego um, dois, três trabalhos. Nada de alívio, orgulho ou motivação. A estabilidade emocional também se fraciona dia após dia, à medida em que a quarentena se prolonga, pois a convicção de que os dias que se sucedem serão parecidos, me tiram o sono. O que permanece é a certeza de que amanhã vai ser igual e as responsabilidades são multiplicadas por sete: o número de cadeiras que compõem o meu semestre. Ao se aproximar o fim do dia, o tempo parece correr mais rápido e as frações das responsabilidades cotidianas se acumulam para o dia seguinte. Antes de dormir, sempre penso duas vezes antes de dar uma última olhada nas redes sociais do trabalho, afinal, eu nunca lembro de manhã se realmente verifiquei alguma coisa. Já estamos em outubro e cada dia continua parecendo o mesmo.

Fonte: Moodle Acadêmico, postado em 05/10/2020, acesso em 12/05/2022.

Chama a atenção, no texto de Marília, o quanto ela reitera esse tópico da sensação de que os dias são iguais: no primeiro parágrafo, há a menção “cada dia parece o mesmo”; no segundo parágrafo, “que dia foi o anterior? São todos iguais?” e o parágrafo é concluído com “atividades que tornam o dia exatamente igual ao próximo e ao anterior”; no terceiro parágrafo, temos “a convicção de que os dias são parecidos, me tiram o sono” e o texto é concluído com “já estamos em outubro e cada dia continua parecendo o mesmo”. Junto a isso, há outros tópicos igualmente alinhados a essa sensação de rotina enfadonha: a exaustão pelas tarefas e responsabilidades no emprego e na faculdade. Vejamos como esse texto foi lido, respectivamente, pelas colegas de grupo e pela monitora da disciplina:

*Oi Marília, tudo bem?*

*Me identifiquei com o texto, porque sinto também que o período da quarentena deixou somente as responsabilidades da rotina.*

*Tentando fazer uma leitura mais isenta, **entendo que poderia investir mais em concretude**, já que **tive dificuldade em vê-la concretamente no texto**, me pareceu mais uma sucessão de sensações. A concretude ficou clara, por exemplo, na parte em que menciona o momento de acordar e conferir as redes sociais e para o final do dia, quando confere novamente o celular.*

*Por fim, fiquei pensando o que são essas frações e partes de dias/atividades no texto (“fração de responsabilidade”, “a estabilidade emocional também se fraciona”, “todo dia parece estar sempre emergido em diversas partes de atividades que tornam o dia exatamente igual ao próximo e ao anterior”) e como você se sente nessa rotina fracionada?*

*Acho que estas dúvidas podem te ajudar na reescrita. Fique bem! bjs*

(Comentário de **Caroline**, postado em 06/10/2020, às 22h11. Acesso em 12/05/2022, **grifos adicionados**).

*Gostei da forma como o seu texto explorou o novo cotidiano estranho da quarentena que a todos abala.*

*Lendo o comentário da colega acima, o que eu entendi das várias frações é a dissolução da quarentena, que tem consequências sobre as emoções e responsabilidades que se fragmentam mas parecem as mesmas partes integrantes de uma só coisa, a dissolução do que conhecíamos de nós até então. Não sei se estou certa, mas concordo com a colega de que essa parte pode ser melhor explorada no texto, talvez com um comentário acerca das consequências dessas frações em sua sensação, tal como sugerido no início “resta apenas a sensação...”.*

*Achei que o texto tem unidade temática, bem explorada através do recurso de retomar uma ideia já posta (a de conferir as redes sociais de noite porque não sabe se checkou na manhã e vice-versa) dando a impressão de confusão e perda de base da quarentena no início no fim do texto.*

*Eu acho que as descrições de seu estado na pandemia tornam o texto concreto e objetivo, mas eu acho que essa objetividade parte da facilidade que grande parte dos leitores encontrarão para se identificar com o dia a dia da quarentena, não exatamente do texto, porque, como a colega comentou, no texto constam muitas sensações internas num vai e vem, com acontecimentos que talvez não sejam parte do cotidiano da quarentena de todos. (Comentário de **Tábata**, postado em 07/10/2020, às 14h25. Acesso em 12/05/2022, **grifos adicionados**).*

*Oii, Marília!*

*Gostei bastante do teu texto, e ele com certeza tem questionamento e unidade temática. Concordo com as colegas que algumas coisas poderiam ser melhor desenvolvidas, **adicionar um pouco mais de concretude aos fatos do teu dia**. Como minha rotina é bem diferente, e talvez a de outros leitores também, isso pode dificultar uma leitura futura, mas acho **que talvez um pouco mais de objetividade também ajude**.*

*No fim, adorei o link que tu fez com o começo de checar as redes sociais, achei genial. Boa reescrita! (Comentário de **Joana**, postado em 10/10/2020, às 11h36. Acesso em 12/05/2022, **grifos adicionados**).*

Por fim, a leitura de Simone, monitora da disciplina, ao texto de Marília. Trata-se de uma reescrita, contendo algumas poucas alterações em relação à primeira versão, isto é, no último parágrafo, Marília acrescenta as informações grifadas em amarelo na imagem abaixo:

Figura XXIX – Reescrita de Relato do Cotidiano de Marília com *feedback* da monitora

**Hábitos da Quarentena**

Desde março, cada dia parece ser o mesmo. São tantas coisas para fazer, poucas horas no dia para preencher e poucos cômodos para intercalar que parece não restar nenhum instante para adicionar algo diferente. No lugar do que antes havia rotina por conta dos horários imperdíveis de ônibus, na quarentena, resta apenas a sensação das intermináveis frações de responsabilidades: emprego, faculdade, estabilidade emocional e as diversas ramificações que essas derivam.

Enquanto levanto, já checo todas as redes sociais que administro do emprego, não porque supostamente é algo que eu deva fazer ao acordar, mas porque eu nunca lembro se o fiz no final do dia anterior e, afinal, que dia foi o anterior? São todos tão iguais que muitas vezes esqueço e acabo trabalhando nos finais de semana para folgar numa segunda ou quarta-feira, pois a diferença seria nula, bem como os horários das refeições. Ao contrário do serviço, na faculdade é preciso estar atenta aos prazos de entrega dos trabalhos. Nos dias que consigo folga do serviço, consequentemente tenho menos responsabilidades para ocupar a mente e são nesses dias em que sou mais produtiva nas tarefas da faculdade. Essas folgas poderiam acontecer mais, caso houvesse uma agenda organizada na quarentena, mas o que existe é uma fração de tarefa a cada dia que, se tu fores criativa o suficiente, consegue articular as poucas horas disponíveis para entregá-las na data correta. O tempo para assistir as aulas gravadas é dividido com aquele para lavar a louça, que se acumulou do café da tarde e da janta: assim eu economizo cerca de 25 minutos do dia para atribuí-lo a outra tarefa, mas como é pouco tempo para finalizar alguma atividade por completo, me contento em atribuir esse tempo ao banho e me preparar para outra rodada de responsabilidades. Desse modo, todo dia parece estar sempre emergido em diversas partes de atividades que tornam o dia exatamente igual ao próximo e ao anterior.

Entrego um, dois, três trabalhos. Nada de alívio, orgulho ou motivação. A estabilidade emocional também se fraciona dia após dia, à medida em que a quarentena se prolonga, pois a convicção de que os dias que se sucedem serão parecidos, me tiram o sono. **Diferentemente do tempo para os encargos, o qual pode ser dividido e redistribuído ao longo do dia, as ocasiões que deveriam ser reservadas para cuidar da saúde mental e física apenas se acumulam, trazendo provas bastante concretas das consequências de esquecê-las. O cansaço infinito é uma dessas evidências e vira o dia do avesso sempre que me obriga a dormir mesmo sem sono, mas cansada, e acordo igualmente exausta.** O que também permanece é a certeza de que amanhã vai ser igual e as responsabilidades são multiplicadas por sete: o número de cadeiras que compõem o meu semestre. Ao se aproximar o fim do dia, o tempo parece correr mais rápido e as frações das responsabilidades cotidianas se acumulam para o dia seguinte. Antes de dormir, sempre penso duas vezes antes de dar uma última olhada nas redes sociais do trabalho, afinal, eu nunca lembro de manhã se realmente verifiquei alguma coisa. Já estamos em outubro e cada dia continua parecendo o mesmo.

Oi, Marília!

O seu texto tá muito legal! Mas você precisa definir melhor o seu questionamento! Você está falando das frações de atividades, ou do fato de todos os dias serem iguais na quarentena, ou o acúmulo de atividades diárias? Fazendo esse "filtro", você precisa fechar as janelas que ficaram abertas, por exemplo quando você fala de "frações". Elas são frações e não atividades "inteiras", por quê? Em outro ponto você diz no final que acordou exausta, mas no começo você parece agitada, logo atualizando as redes sociais do seu trabalho deixando o leitor confuso! O seu leitor precisa "acreditar" no seu questionamento, e a melhor forma de fazer isso é mostrando pra ele imagens, por exemplo, de como os seus dias são tão cheios de tarefas que você sempre esquece antes de dormir se olhou as redes sociais do trabalho ou não! Suprimindo partes que não se relacionam diretamente com o seu "foco" e mostrando mais imagens para o seu leitor o seu texto fica com mais unidade!

Boa reescrita! Simone

**Comentado [ 39]:** o que são frações de responsabilidades?

**Comentado [ 40]:** quais são essas ramificações?

**Comentado [ 41]:** por que especialmente esses dias?

**Comentado [ 42]:** não entendi, você pode explicar melhor a relação ou reescrever essa frase

**Comentado [ 43]:** por que você não tem uma agenda organizada?

**Comentado [ 44]:** o que é essa fração de tarefa? como o leitor pode ter ver realizando elas?

**Comentado [ 45]:** de que forma o leitor pode enxergar que a sua estabilidade emocional está se fracionando?

**Comentado [ 46]:** para você, o que é cuidar da saúde mental e física?

Fonte: Moodle Acadêmico, postado em 14/10/2020, acesso em 10/05/2022.

Os diferentes comentários do entorno da escrita e reescrita do relato do cotidiano de Marília trazem alguns aspectos para encaminhar a nossa análise: por um lado, Carolina e Simone apontam a necessidade de se “investir na concretude” do texto (Carolina) e de se “definir melhor o questionamento do texto” (Simone). Já Tábata afirma que o texto tem unidade temática, embora tenha desenvolvido a objetividade de uma maneira curiosa, e Joana, por sua vez, garante que o texto tem questionamento e tem unidade temática.

Por tudo isso que temos discutido até aqui, ao que parece temos já elementos suficientes para desconfiar de que as qualidades discursivas nos sejam apresentadas tão-somente como características desejáveis em textos de autoapresentação, especialmente se “aplicadas” à reescrita com vistas ao “resgate da discursividade”. Da forma como as estamos compreendendo, isto é, a partir da interlocução que se configura pela história do texto, as qualidades discursivas

unidade temática, questionamento, concretude e objetividade mais se aproximam de propriedades da linguagem instanciadas nessa interlocução. Em nossa análise, essa questão já havia despontado no preâmbulo da história dos textos, quando identificamos a presença de duas perspectivas avaliativas a respeito das qualidades discursivas, sendo uma perspectiva pela qual se procura analisar a presença/ausência de qualidades discursivas – perspectiva esta mais frequente no trabalho de “resgate da discursividade”; e uma perspectiva pela qual se procura observar o nível de desempenho das qualidades discursivas.

Essa última perspectiva passa, então, a nos interessar particularmente. Nela, as qualidades discursivas subjazem à prática discursiva, elas são propriedades discursivas; logo, se há texto, deve haver qualidades discursivas e a questão, então, passa a ser compreender o nível de desempenho dessas qualidades discursivas.

Daí que nos pareça mais produtivo, ao tratarmos da proficiência de um texto, falarmos das qualidades discursivas enquanto *níveis de configuração da interlocução*. Nesse sentido, acessar o ponto de vista da configuração da interlocução de um determinado texto corresponderia a acessá-lo a partir dos seguintes níveis: nível da unidade temática da interlocução; nível da objetividade da interlocução; nível da concretude da interlocução e, finalmente, nível do questionamento da interlocução.

Assim, se olhar para a configuração da interlocução de um texto significa, grosso modo, olhar para como se estabelece, em uma dada situação de comunicação, a articulação entre conteúdo informacional e materialidade linguística na configuração do propósito comunicativo e na relação entre interlocutores; estamos propondo, então, que essa configuração pode ser observada a partir de quatro *níveis mediadores de interlocução* (unidade temática, questionamento, concretude, objetividade). Dito isso de outro modo, estamos propondo que *a própria configuração da interlocução possa ser abordada a propósito desses quatro níveis*.

Desse ponto de vista, as qualidades discursivas são do domínio da discursivização e, por isso, subjazem à tarefa sociodiscursiva de configuração da interlocução em determinado gênero discursivo. Essa tarefa sociodiscursiva – que, estamos propondo, possa ser observada em níveis – tem, pelo menos, duas coordenadas históricas: a da história do texto, no sentido dos diferentes diálogos mais imediatos, evocados durante a produção textual e que constituem o entorno dessa produção; e a da história do dizer, no sentido das relações históricas e práticas sociais que, ao longo dos tempos, foram se materializando e se estabilizando (relativamente) em gêneros do discurso.

Sendo assim, conhecer a configuração da interlocução de um gênero discursivo implicaria perguntar sobre como essa prática social se estabeleceu ao longo da história das

relações sociais de modo a se constituir enquanto comportamento social reconhecível e partilhado. De maneira que esse reconhecimento e esse caráter partilhado se expressariam, do ponto de vista sociodiscursivo, em termos de unidade temática, questionamento, concretude e objetividade.

No caso do gênero discursivo autoapresentação, temos visto que, quando a propósito do tema apresentação pessoal, trata-se de textos em que o ato referencial cumpre o papel de apresentar um determinado objeto de discurso em seu processo de recategorização, de tal maneira que essa estratégia de referenciação tende a destacar um determinado perfil de enunciador. Além disso, no contexto da disciplina de Produção Textual I, verificou-se haver alguma preferência por textos que enfatizavam certa singularidade do ato referencial, que foi observada tanto pelo referido processo de referenciação em que a recategorização protagoniza a construção do perfil de enunciador/a, como pelo arranjo entre conteúdo informacional e materialidade linguística em que se destaca a performance como elemento constitutivo da prática de escrita em questão.

Já o gênero autoapresentação a propósito do tema relato do cotidiano, no plano temático, tende a apresentar uma sucessão de acontecimentos que compõem uma dada rotina; no plano composicional, tende a estruturar essa sucessão de acontecimentos de forma equilibrada, isto é, tende a garantir que a cadeia referencial equilibre a relação entre continuidade de tópicos e progressão referencial. Esses relatos, como mencionamos, podem ser agrupados em 1) relatos da série de tarefas de um cotidiano que envolve estudos e trabalho 2) relatos representados por metáforas ou procedimentos comparativos ou alegóricos mais amplos. Além disso, no contexto da disciplina, os relatos do cotidiano cumprem o propósito comunicativo de continuidade da construção do perfil de enunciador erigido nos textos de apresentação pessoal.

Chegamos a esse entendimento por dois principais caminhos: primeiramente problematizamos o estatuto do “resgate da discursividade” a serviço do qual estariam, fundamentalmente, as qualidades discursivas – inclusive na disciplina observada. Tal problematização, sinalizada na revisão de literatura do segundo capítulo, ganhou relevância na análise do desenvolvimento (e do preâmbulo) da história dos textos da disciplina de Produção Textual I e nos permitiu identificar que as qualidades discursivas, do ponto de vista da configuração da interlocução, se manifestam, simultaneamente, tanto no plano da textualidade, como no plano metacomunicativo.

Por essa razão dissemos que as qualidades discursivas são do domínio da discursivização, entendida como “o procedimento pelo qual a instância da enunciação constitui o enunciado de atores e cria um quadro espaço-temporal em que se inscrevem os

acontecimentos” (FLORES et. al., 2009, p. 82). Nesse sentido, as qualidades discursivas deixam marcas constitutivas no enunciado, no sentido de que toda enunciação, embora irrecuperável, deixa as suas marcas de pessoa, tempo e espaço no enunciado. Essas marcas constitutivas são simultaneamente do plano da textualidade e do plano metacomunicativo da tarefa sociodiscursiva. Assim, unidade temática, objetividade e concretude podem ser observadas na textualidade; o questionamento, por sua vez, pertenceria ao plano metacomunicativo da tarefa sociodiscursiva.

Ou seja, quando mostramos, no decorrer das análises, uma relação equilibrada entre progressão referencial e continuidade tópica ou quando observamos o ato referencial dos textos e a cadeia enunciativa da qual se aproximam, estávamos no âmbito da materialização linguística da textualidade e, a partir dela, observando o comportamento de propriedades discursivas como unidade temática, concretude e objetividade. Já quando a análise da história dos textos nos apontou para um procedimento de entextualização da performance, passamos a identificar aí uma dinâmica na tarefa sociodiscursiva de alguns textos, isto é, passamos a observar que o questionamento dos textos se dava numa dimensão metacomunicativa da produção textual.

Se assim for, a análise da autoapresentação enquanto gênero do discurso (seja na forma de apresentação pessoal, seja na forma de relato do cotidiano) estaria nos levando para o seguinte entendimento:

- No plano da textualidade,
  - a) a unidade temática se refere à relação entre tópico discursivo e progressão referencial. Como cada tópico é ativado (ou não), tanto do ponto de vista do parágrafo quanto do ponto de vista da relação entre os parágrafos.
  - b) a concretude e a objetividade estão a serviço da unidade temática e ambas se referem a diferentes estratégias de introdução, remissão e retomada de objetos de discurso ao longo do texto. A objetividade difere da concretude porque esta é da ordem do específico (fala-se em concretude da frase, do conceito, da ideia), enquanto aquela é da ordem do todo (fala-se em objetividade do texto, do parágrafo, do enunciador, da enunciação).
- No plano metacomunicativo,
  - a) o questionamento se refere à motivação sociodiscursiva do texto. O questionamento é, portanto, a tarefa interlocutiva da qual o texto é proponente.



De posse disso, podemos encaminhar a finalização deste capítulo da seguinte forma: concluindo a análise dos textos de relato do cotidiano e, finalmente, abordando as reescritas dos textos de apresentação pessoal.

### 4.3 Concluindo a história dos textos de autoapresentação

Temos até aqui desenvolvido o entendimento de que as qualidades discursivas seriam do domínio da discursivização e, por isso, subjacentes à tarefa sociodiscursiva de configuração da interlocução em determinado gênero do discurso. Desse ponto de vista, é o que estamos argumentando, as qualidades discursivas se expressariam em quatro níveis de configuração da interlocução. Façamos então o exercício de olhar para o relato do cotidiano de Marília tendo em vista tais apontamentos.

Assim, teríamos a seguinte questão: considerando a relação entre tópico discursivo e progressão referencial, como se apresenta o nível da unidade temática no texto em questão?

Segundo Koch (2008, p. 101), o primeiro passo na construção de um texto é “a introdução de um objeto-de-discurso na memória textual (em geral, por meio de um nome próprio ou forma nominal)”. No caso do texto de Marília (ou seja, considerando a reescrita do seu relato do cotidiano que acompanhamos mais acima com comentários da monitora), essa introdução de objeto de discurso na memória textual dos interlocutores se dá pelo tópico “hábitos da quarentena”, presente no título do texto.

Ainda com Koch (2008):

Uma vez criado um objeto-de-discurso, pode ocorrer a sua retomada (com ou sem recategorização) ou pode haver simples remissão a este objeto. Desta forma, o objeto retomado ou ao qual se faz a remissão vai permanecer em foco, originando-se, assim, uma cadeia referencial.

Por outro lado, pode ocorrer a desativação/desfocalização do objeto-de-discurso que se encontrava anteriormente em foco, passando então a ocupar posição marginal, ou seja, nos termos de Schutz (1970), deixando a posição de *tema* e passando para o *horizonte*, para dar lugar a um novo objeto que passará a ocupar o foco. O objeto desativado, contudo, permanece em estado *stand by*, disponível, portanto, para voltar ao foco sempre que necessário.

Assim, após um período de afastamento, o objeto pode ser trazido de volta ao foco, dando continuidade à cadeia referencial anteriormente iniciada. (KOCH, 2008, p. 102, *grifos da autora*).

Assim, conforme o primeiro parágrafo do texto sugere, o tópico “hábitos da quarentena” parece sugerir uma abordagem do tipo *antes e depois*. Ou seja, ao que tudo indica, o objeto de discurso será retomado (ou a ele será feita remissão) desde esse ponto de vista: *hábitos antes*

*da quarentena e hábitos na (ou depois da) quarentena.* Assim observamos que *depois da quarentena (ou durante a quarentena)*: “cada dia parece o mesmo”; “[há] poucas horas no dia”; “poucos cômodos [na casa]”; “a sensação de intermináveis responsabilidades”. E observamos que *antes da quarentena*: “[havia] rotina por conta dos horários imperdíveis de ônibus”. Ao fim, a impressão que fica é a de que parece haver pouca (ou nenhuma) diferença entre as balizas colocadas em termos de *antes e depois*.

Percebe-se aí certa frustração da expectativa acerca dessa estratégia de abordagem do tópico, uma vez que não parece haver um contraste relevante entre esse *antes e depois*. Se consideramos, conforme Jubran (2006) e Pinheiro (2012), que a noção de tópico discursivo abrange as propriedades de *centração* e *organicidade*, sendo esta manifestada pelas relações de interdependência tópica e sendo aquela o processo de constituição de uma cadeia referencial em torno do tópico; e se considerarmos, ainda conforme Jubran (2006), que a propriedade da *centração* abrange *concernência*, *relevância* e *pontualização*, podemos dizer, então, que essa falta de relevância na estruturação da cadeia referencial (*antes e depois*) constitui uma fragmentação no plano da unidade temática do texto<sup>57</sup>. Isto é, passamos a conhecer o *depois* acerca do cotidiano em questão e, por conta da desativação a que é submetida a cadeia referencial em torno do *antes*, somos levados a, no limite e com um certo risco, inferir que *antes* se trata do contrário de tudo o que representa o *depois*.

Retomando Koch (2008), o objeto de discurso “hábitos da quarentena” é reativado a cada parágrafo, contudo essa reativação é parcial, uma vez que desfocaliza a cadeia referencial concernente ao *antes* desse objeto de discurso, que permanece em *stand by*. Portanto, o nível da unidade temática do texto, considerando a relação entre tópico discursivo e progressão referencial, apresenta-se de forma desequilibrada. Com efeito, como estamos tratando de um gênero do discurso cujo comportamento discursivo preferível no contexto da disciplina manifestou equilíbrio nessa relação, podemos dizer que o texto de Marília parece um pouco distante do texto proficiente. Salientamos, contudo, que esse equilíbrio não é, em si, uma virtude; mas uma possibilidade de construção preferencial no contexto específico em questão.

---

<sup>57</sup> Como forma de detalhar a terminologia empregada no parágrafo, acrescentamos que, segundo Jubran (2006, p. 35), “o tópico discursivo, enquanto categoria analítica, tem como primeira propriedade definidora a *centração*, que abrange: a) a *concernência* – relação de interdependência entre elementos textuais, firmada por mecanismos coesivos de sequenciação e referenciação, que promovem a integração desses elementos em um conjunto referencial, instaurado no texto como alvo da interação verbal; b) a *relevância* – proeminência de elementos textuais na constituição desse conjunto referencial, que são projetados como focais, tendo em vista o processo interativo; c) a *pontualização* – localização desse conjunto em determinado ponto do texto, fundamentada na integração (concernência) e na proeminência (relevância) de seus elementos, instituídas com finalidades interacionais.”

Como dissemos mais acima, os níveis da concretude e da objetividade do texto referem-se a estratégias de remissão, retomada ou encapsulamento de objetos de discurso que compõem e articulam o nível da unidade temática do texto. Sendo assim, os níveis da concretude e da objetividade do texto de Marília precisariam ser acionados para que a cadeia referencial concernente ao objeto de discurso *antes* pudesse ser reconfigurada e, talvez, reequilibrada em relação ao objeto *depois*.

E quanto ao nível do questionamento do texto? Dissemos que esse nível se encontra no plano metacomunicativo do texto e que se refere à motivação sociodiscursiva do texto. A pergunta que podemos fazer, então, consiste em saber: qual a tarefa interlocutiva executada pelo texto de Marília? O texto provoca, de maneira explícita e estratégica, reações como humor, emoção, reflexão crítica em adequação ao propósito comunicativo?

Ao que parece, o texto mobiliza uma reflexão sobre a falta de contornos bem definidos para sinalizar os limites entre a vida produtiva e a vida, digamos, não produtiva durante a pandemia. Contudo, o ponto de vista dessa reflexão, talvez pelo tom de desabafo do texto, não parece exatamente convidar/convocar o/a leitor/a para uma posição sobre esse ponto. Há que se mencionar, todavia, que o propósito comunicativo do relato do cotidiano da esfera instrucional, nos termos deste que nos é dado conhecer, não é propriamente destinado a uma tarefa interlocutiva de semelhante grandeza, isto é, não se trata, em princípio, de se elaborar um texto para uma convocação ou convite a alguma demanda pública, por exemplo.

Daí que tenhamos dito que o relato do cotidiano, no caso em tela, mais se aproxima de um tema do gênero discursivo autoapresentação, uma vez que se trata, salvo melhor juízo, de promover justamente a continuidade da autoapresentação que se iniciou quando da produção do tema apresentação pessoal. Compare, por exemplo, os relatos do cotidiano que estamos conhecendo com um relato do cotidiano de um viajante ou de um correspondente de guerra ou de um pesquisador social. Nesses casos, em princípio, o cotidiano relatado talvez seja a principal fonte de interesse de eventuais leitores, justamente porque interessariam ao relato as novidades e os aspectos desconhecidos a serem revelados. No caso dos relatos da esfera instrucional em questão, o cotidiano não é, de antemão, visto como um espaço de originalidade e, caso venha a se tornar, é muito mais pela textualidade do relato do que pelo desconhecido a ser revelado.

Sendo assim, quando falamos em nível do questionamento do texto estamos nos aproximando de um ponto de vista pragmático e perguntando sobre como um determinado texto executa a tarefa interlocutiva que se propõe executar. Para concluir, por ora, a mirada aos relatos do cotidiano, vejamos o texto de Maria.

## Quadro XXIV – Texto de Relato do Cotidiano – Primeira escrita de Maria

Areia, areia por todas as partes. Assim tem sido meus dias.

Acordo com os olhos cheios dela; áspera e dura, faz doer meu despertar. Ao longo do dia, parece que ela vai entrando, pelos olhos mesmo, e deixando a minha cabeça cheia e pesada. A areia impede as sinapses de acontecerem e tudo é mais lento e mais trabalhoso.

É uma areia como de obra: fria e granulada; não como de praia: quentinha e macia. Toda essa coisa gelada dentro da cabeça vai fazendo a testa pesar em frente ao computador e, então, ombros e pescoço se contorcem para tentar equilibrar uma cabeça cheia. Volta e meia ela volta pros olhos e vai descendo por dentro, as articulações rangem que nem fechaduras de portas sem lubrificação, tudo efeito dela. Por onde ela passa, pesa, seca, arranha. Comecei a tentar usá-la a meu favor quando li uma tirinha da Cartumante sobre construir castelos.

Todos os dias, passei a tentar juntar a areia dos olhos, logo pela manhã, e construir meu castelo com ela. Exatamente como na tirinha. Construir um castelo para, dentro dele, ficar protegida de todos os medos da vida adulta em pandemia. Dentro dele, trabalhar sem pensar que o dinheiro não vai dar conta do mês. Dentro dele, fazer as atividades da faculdade, que mais parecem horas extras do trabalho, sem tanto desgaste. Dentro dele, pensar na saudade dos meus pais sem me preocupar tanto com a saúde deles. Dentro dele, lavar louça, limpar casa, cozinhar como terapia e não como obrigação.

Mas é pesado e exige esforço.

Apertar os olhos todas as manhãs e carregar carrinhos e mais carrinhos de areia para o meu castelo, modelar cada voltinha e fazer a obra parecer praia, cansa. A ilustradora avisou: a gente nunca sabe se ele vai durar dias ou se vai ser levado pela maré alta da noite. Quando os olhos acordam lavados de chorar, é sinal que o castelo se foi. Como se não bastasse, ainda há dias em que a areia parece movediça e eu só afundo, tudo range, sem sinapses, só peso, sem castelo. Construir castelos diariamente cansa, mas viver fora de um consegue ser ainda pior.

Fonte: Moodle Acadêmico, postado em 02/10/2020, acesso em 17/05/2022.

Nossa primeira questão, formulada ao longo de nossas análises, reside em saber: do ponto de vista da relação entre tópico discursivo e progressão referencial, como se apresenta o nível da unidade temática no texto em questão?

Diante desse ponto, observamos que o texto apresenta basicamente três tópicos discursivos, a saber: areia; meus dias e castelo(s) [de areia]. Cada parágrafo é incumbido da ativação/reactivação dos dois primeiros tópicos, uma vez que deles decorrerá a ativação do terceiro tópico (*castelo*), que só será introduzindo na memória textual ao final do terceiro parágrafo, que é quando, de fato, a memória textual<sup>58</sup> parece preparada para essa nova ativação de um objeto de discurso.

A ativação desse terceiro tópico se dá, sobretudo, pela progressão referencial construída pelo texto. Assim, *areia* geralmente é retomada por pronomes ou pela própria repetição lexical, de modo que não se propõe uma recategorização desse tópico; antes pelo contrário, ele é reiterado, gerando um efeito de repetição, insistência, incômodo. Pontualmente, no terceiro

<sup>58</sup> Segundo Koch (2008, p. 101), a noção de “memória textual” refere-se à “representação na memória dos interlocutores dos objetos-de-discurso e dos atributos/predicações que lhes são atribuídos no texto”. A autora nos ajuda a pensar que a produção textual exige preparo e cautela na “pavimentação” dos caminhos pelos quais se procurará introduzir ou acionar um objeto de discurso.

parágrafo, há uma anáfora indireta<sup>59</sup>, pela qual *areia* passa a ser representada por *toda essa coisa gelada*. Esse processo anafórico prepara a memória textual para um segundo plano de leitura, isto é, havia uma primeira metáfora em que a areia (nos olhos e no corpo) representa um incômodo para os dias dessa figura enunciativa e, então, passa a haver uma segunda metáfora, em que temos o “castelo de areia” como recurso metafórico ao qual se buscará recorrer diante do incômodo relatado.

Além disso, o tópico “meus dias” se mantém ativado ao longo de todo o texto, seja pelas associações realizadas entre esse tópico e a cadeia referencial do corpo: “meus olhos”; “minha cabeça”; “sinapses”, “articulações”; seja pela referenciação mais imediata entre o tópico e os marcadores de tempo “todos os dias”; “todas as manhãs”.

Considerando as relações entre tópico discursivo e progressão referencial, pode-se dizer, portanto, que o nível da unidade temática do relato do cotidiano de Maria mantém-se equilibrado, ou seja, mantém-se próximo ao comportamento discursivo preferível na disciplina. Assim, uma vez que os níveis da concretude e da objetividade se referem a estratégias de remissão, retomada ou encapsulamento desempenhados a propósito da unidade temática, pode-se dizer que a configuração da concretude e da objetividade parece adequada ao equilíbrio constituído no nível da unidade temática.

Do ponto de vista do nível do questionamento, percebe-se que a tarefa interlocutiva desempenhada pelo texto refere-se ao âmbito da entextualização da performance, recurso este que já foi empregado por Maria em seu texto de apresentação pessoal sobre “nadar”. No relato do cotidiano de Maria, entendemos que a motivação sociodiscursiva do texto advém justamente do efeito artístico de construção metafórica (alegórica, em sentido mais amplo) da noção de *castelo de areia*, que, por um lado, apresenta um intertexto mais imediato com o discurso da cartunista a que o texto se refere explicitamente, e, por outro, recupera um imaginário de fabulação, de fantasia, de onirismo dentro do qual se constrói um discurso que atormenta, que incomoda e que provoca alguma reflexão sobre o que está sendo desempenhado enquanto performance.

---

<sup>59</sup> A anáfora indireta, juntamente com a anáfora associativa, são formas de referenciação por remissão a algum objeto de discurso com o qual se relacionam. Trata-se de recursos que exigem maior inferência por parte do leitor, que precisa ativar, no texto, alguma “âncora” que lhe permita supor/inferir a relação entre os termos que estão sendo recuperados. Enquanto “remetem” a algo no texto, as anáforas indiretas também, a um só tempo, criam um novo referente. Ou seja, cumpre o propósito referencial de ativação de referente, ao passo que introduz novo referente na cadeia interpretativa, agindo na progressão informacional. (Cf. Marcuschi, 2017 [2005]). A relação *areia* e *toda essa coisa gelada* também poderia ser interpretada como um recurso de encapsulamento por rotulação, através de expressão nominal demonstrativa (cf. Koch, 2008). Embora relevante, não adentraremos na discussão das minúcias terminológicas do campo; para as finalidades analíticas que nos propomos realizar, interessa saber que se trata de um processo de referenciação inferencial e de ativação ancorada, em que ocorre (re)categorização de objeto do discurso pelo ato referencial.

Segundo nos parece, o relato do cotidiano de Maria se aproxima do perfil preferível de relatos do cotidiano no contexto da disciplina, uma vez que, no plano temático, apresenta uma sucessão de acontecimentos que compõem uma dada rotina; e, no plano composicional, tende a estruturar essa sucessão de acontecimentos de forma equilibrada, sendo, portanto, agrupado entre os relatos representados por metáforas ou procedimentos alegóricos mais amplos, além de cumprir o propósito comunicativo de continuidade da construção do perfil de enunciador iniciado na elaboração do texto de apresentação pessoal.

A despeito disso, alguns trechos de comentários a propósito do relato de Maria colocam em suspenso esse nosso entendimento. Assim, um comentário menciona: “*em alguns momentos parece que a abstração ocultou demais a ideia que talvez tu querias passar, nos confundindo de certa forma. Além disso, acredito que talvez possas falar mais sobre teu cotidiano, o que fazes etc., e ter mais objetividade no texto*<sup>60</sup>”; um outro comentário acrescenta: “*Você não pode esquecer de deixar claro para o seu leitor [...] por que você está me contando esse relato. Assumindo que a construção diária do castelo é o seu questionamento, como podemos apreciar essa construção dentro das suas ações cotidianas?*<sup>61</sup>” e um outro comentário complementa: “*tu poderias ter explicado melhor pro leitor essa metáfora da areia: o que significa essa areia toda pra ti?*<sup>62</sup>”.

Esse último comentário foi feito a respeito da reescrita do texto. Em sua reescrita, Maria acrescenta algumas frases buscando, talvez, tornar o texto “mais objetivo”. Ocorre, contudo, que, nesse caso, a reescrita parece ter revelado algo curioso: a versão reescrita do texto de Maria parece menos contundente no nível do questionamento, ou seja, a impressão é de que, na reescrita, o texto perde um pouco o seu apelo poético que, na primeira escrita, parecia vigoroso enquanto efeito. Vejamos (adicionamos grifos às frases acrescentadas em relação à primeira versão):

Quadro XXV – Texto de Relato do Cotidiano – versão final de Maria

Areia, areia por todas as partes. Assim têm sido meus dias.

Acordo com os olhos cheios dela; áspera e dura, faz doer meu despertar. Ao longo do dia, parece que ela vai entrando, pelos olhos mesmo, e deixando a minha cabeça cheia e pesada. A areia impede as sinapses de acontecerem e tudo é mais lento e mais trabalhoso.

É uma areia como de obra: fria e granulada; não como de praia: quentinha e macia. Toda essa coisa gelada dentro da cabeça vai fazendo a testa pesar em frente ao computador, **em frente a pia da cozinha, em frente ao espelho do banheiro** e, então, ombros e pescoço se contorcem para tentar equilibrar uma cabeça cheia por mais muitas horas, cheia de areia, cheia de trabalho por fazer. Volta e meia, ela se espalha pelo corpo todo, as

<sup>60</sup> Postado em 13/10/2020, às 10h45. Acesso em 17/05/2022. Fonte *Moodle Acadêmico*.

<sup>61</sup> Postado em 11/11/2020, às 20h50. Acesso em 17/05/2022. Fonte *Moodle Acadêmico*.

<sup>62</sup> Postado em 17/11/2020, às 22h41. Acesso em 17/05/2022. Fonte *Moodle Acadêmico*.

articulações rangem que nem fechaduras de portas sem lubrificação, tudo efeito dela. Por onde passa, pesa, seca, arranha. Comecei a tentar usá-la a meu favor quando li uma tirinha da Cartumante **que contava o esforço da personagem em construir castelos.**

Todos os dias, passei a tentar juntar a areia dos olhos, logo pela manhã, e construir meu castelo com ela. Exatamente como na tirinha. Construir um castelo para, dentro dele, ficar protegida de todos os medos da vida adulta em pandemia. Dentro dele, posso pensar na saudade dos meus pais sem me preocupar tanto com a sua saúde. Dentro dele, posso trabalhar sem pensar que o dinheiro não vai dar conta do mês. Dentro dele, posso fazer as atividades da faculdade, que mais parecem horas extras do trabalho, **sentada na mesma cadeira cumprindo exigências em um documento de word, sem tanto desgaste.** Dentro dele, posso lavar louça, limpar casa, cozinhar como terapia e não como obrigação.

Mas é pesado e exige esforço.

Apertar os olhos todas as manhãs e carregar carrinhos e mais carrinhos de areia para o meu castelo, modelar cada voltinha e fazer a obra parecer quentinha e macia, cansa. A ilustradora avisou: a gente nunca sabe se ele vai durar dias ou se vai ser levado pela maré alta da noite. Quando os olhos acordam lavados de chorar, é sinal que o castelo se foi. Como se não bastasse, ainda há dias em que a areia parece movediça e eu só afundo, tudo range, sem sinapses, só peso, sem castelo. Nesses dias, parece que o tempo passa mais rápido que minha capacidade de cumprir obrigações. Construir castelos de areia todos os dias cansa, mas viver fora de um consegue ser ainda pior. **Areia no castelo protege; areia dentro de mim paralisa.**

Fonte: Moodle Acadêmico, postado em 02/10/2020, acesso em 17/05/2022.

Em nossa perspectiva, os trechos em que Maria procura “explicar” o plano performático do texto sinalizado pelas metáforas da “areia” e do “castelo de areia”, como em “areia no castelo protege; areia dentro de mim paralisa”, acabam por aplacar o potencial simbólico do fenômeno, talvez por restringi-lo a um único plano de significação. Ou seja, quando a aluna procura “inserir” ou “acrescentar” informações a pretexto de serem “traduzidas” em qualidades discursivas, o efeito gerado parece não ser exatamente esse.

Tal fato contribui com o que temos discutido até aqui sobre uma compreensão do fenômeno das qualidades discursivas como propriedades subjacentes à linguagem e instanciadas na interlocução. Desse ponto de vista, não se trataria de “inserir” ou acrescentar uma ou outra qualidade discursiva ao texto, mas de compreender quais são as marcas de unidade temática, objetividade, concretude e questionamento apresentadas pelo enunciado, quer no plano da textualidade; quer no plano metacomunicativo da configuração da interlocução.

Passemos, para encerrar este capítulo, a abordar as reescritas dos textos de apresentação pessoal atentando, agora, para como essa perspectiva de análise que estamos formulando se sustenta ao longo de nossa abordagem.

#### 4.3.1 Considerações sobre a reescrita dos textos de apresentação pessoal

Quando da análise dos textos de apresentação pessoal, mencionamos a existência de dois grupos de textos, dos quais conhecemos alguns representantes, a saber:

1) textos como os de Caroline, Maria e Luciana, que ratificam a noção de que um texto de apresentação pessoal, para o propósito da disciplina, é um texto em que o ato referencial cumpre um papel de destaque no texto, qual seja, apresentar um determinado objeto de discurso de tal maneira que esse objeto, recategorizado por diferentes estratégias de referenciação, assume o propósito comunicativo de apresentar um determinado perfil de enunciador. Nesse grupo, o texto de apresentação pessoal reivindica certa singularidade do ato referencial e, segundo nossa análise, ela pode se estabelecer de duas formas: a) pelo processo de referenciação em que a recategorização protagoniza a construção do perfil de enunciador/a (a fachada) e b) pelo arranjo entre conteúdo informacional e materialidade linguística em que se destaca a performance como elemento constitutivo da prática de escrita em questão. Nesse grupo de textos, a performance pode se dar pela via da entextualização, como um enquadre (*frame*) de apelo estilístico/artístico e por um efeito de sentido provocado pela relação entre materialidade linguística, conteúdo informacional e propósito.

Textos desse grupo, quando reescritos, apresentaram mudanças pontuais em relação à primeira escrita, isto é, guiados por alguma orientação, geralmente por intermédio da monitora, acrescentaram pontualmente alguma explicação ou informação solicitada. O texto, todavia, permanece dentro de um mesmo projeto de sentido. O quadro abaixo apresenta um exemplo desse tipo de reescrita para melhor ilustrar o que estamos referindo.

Quadro XXVI – Texto de Apresentação Pessoal – Trecho de reescrita de Luciana

**Primeira Versão do texto de Luciana:** *Em Ailton Krenak encontro as palavras que me ajudam a contar a minha relação com o sonhar: “[nos sonhos] pode buscar os cantos, a cura, a inspiração [...] escolhas [que] não consegue fazer fora do sonho, mas que ali estão abertas como possibilidade”. Tento criar o hábito de escrever meus sonhos e tenho em vários caderninhos e papéis diferentes, também nos bloco de notas, um e outro sonho mal contado, mas eu gosto mesmo é de contar meus sonhos para quem quiser ouvir e saber dos sonhos de quem me acompanha, fazendo com que o “sonhou?” não raro chegue antes do “bom dia”. Com Krenak aprendo que dar seriedade aos sonhos implica em não entender apenas os meus, mas os nossos.*

**Comentários de Simone:** *Como eles são? [sobre o trecho: caderninhos e papéis diferentes, também nos bloco de notas]. Não entendi! por que essa “troca de sonhos” é importante pra ti? [sobre o trecho: contar meus sonhos para quem quiser ouvir (...) fazendo com que o “sonhou?”]. Como a citação do Ailton Krenak se relaciona com a sua apresentação? Você também procura cantos, cura e inspiração? Por que? Essas são “pontas” que acabaram ficando abertas mas você acabar escolhendo desenvolver mais um ponto que deixe seu texto com mais unidade temática!*

**Versão Final:** *Em Ailton Krenak encontro as palavras que me ajudam a contar a minha relação com o sonhar: “[nos sonhos] pode buscar os cantos, a cura, a inspiração [...] escolhas [que] não consegue fazer fora do sonho, mas que ali estão abertas como possibilidade”. Tento criar o hábito de escrever meus sonhos e tenho em vários caderninhos e papéis diferentes, também nos bloco de notas, um e outro sonho mal contado, **outro dia encontrei a seguinte anotação: “igreja; pichações em espanhol; ninguém olhava para cima;”**. Mas o que eu gosto mesmo é de contar meus sonhos para quem quiser ouvir e saber dos sonhos de quem me acompanha, fazendo com que o “sonhou?” não raro chegue antes do “bom dia”. Com Krenak aprendo que dar seriedade aos sonhos implica*



*em não entender apenas as possibilidades que expandem os meus sonhos, mas os nossos. Conhecer quem nós fomos nos nossos cantos interiores, quem somos e de quais curas precisamos e encontrar inspiração para descobrir onde e quem podemos ser.* (grifos referem-se a trechos adicionados).

Fonte: autor.

Observamos também que, do ponto de vista do “resgate da discursividade”, as qualidades discursivas são vistas como virtudes capazes de aprimorar (refinar) o texto. Nesse sentido, as reescritas desse grupo parecem guiar-se por essa noção, isto é, as autoras/estudantes acrescentam, na reescrita, alguma informação “nova” no intuito de que, ao fazê-lo, estejam “acrescentando” qualidades discursivas ao texto. Ocorre, contudo, que esse procedimento parece não ter se demonstrado efetivo, isto é, o fenômeno em questão parece não ser da ordem causa-efeito. É o que podemos ver no exemplo acima, quando Luciana é “provocada” por Simone para relacionar com a sua apresentação a referência ao autor Ailton Krenak [*como a citação do Ailton Krenak se relaciona com a sua apresentação?*], o que deixaria o texto “com mais unidade temática”.

Ao “responder” à referida interpelação na reescrita, Luciana desenvolve em alguma medida essa relação: “*conhecer quem nós fomos nos nossos cantos interiores, quem somos e de quais curas precisamos e encontrar inspiração para descobrir onde e quem podemos ser*”. Contudo, por sua vez, quando Ana Cláudia avalia essa reescrita, é justamente o trecho em questão o alvo de crítica da professora: “*quando usas as citações do Krenak, pareces que estás começando um outro texto, porque não estabeleces claramente a relação entre elas e o que estavas dizendo no texto até então. Estabelecer essas relações seria muito importante para que o leitor pudesse ‘amarrar as pontas’ do teu texto e entendesse por que mesmo tu estás contando essa história*<sup>63</sup>”.

Portanto, no entendimento aqui explorado, vistas pelo ponto de vista da configuração da interlocução, as qualidades discursivas são propriedades gerais dos textos e podem revelar-se mais ou menos salientes, à medida que o propósito comunicativo e a lógica interlocutiva vão também se fazendo revelar.

2) textos como os de Jean, Lélia e Fernanda investiram, na primeira escrita, na constituição de um perfil mais amplo e geral. Nesse caso, como vimos, o texto opta por não explorar o ato referencial em sua recategorização na configuração da apresentação pessoal. A linha a ser seguida para a construção de uma fachada não parece explicitamente esboçada em termos de uma unidade. No caso do texto de Lélia, percebemos uma orientação contrapontística

---

<sup>63</sup> Postado em 05/11/2020, às 09h43. Acesso em 18/05/2022. Moodle Acadêmico.

em relação a um dos textos do acervo e, portanto, uma constituição dialógica em dois níveis de percepção desse fenômeno (o diálogo como um dado e o diálogo como disputa).

Essa percepção das qualidades discursivas desencadeadas a partir das relações travadas pela produção textual em sua história do texto nos possibilitou compreender melhor “o lugar” das qualidades discursivas na configuração da interlocução. Assim, consideramos que as qualidades discursivas podem se apresentar – se não na superficialidade do texto – nas relações mais profundas constitutivas da discursividade de um texto e passíveis de revelação pela história do texto. Daí que tenhamos afirmado, por exemplo, que, no texto de Lélia, as qualidades discursivas não se apresentavam evidentes na superfície textual, mas poderiam ser percebidas latentes na discursividade.

Na reescrita, o texto de Lélia que antes se abria a vários temas em potencial, tais como “hábitos gaúchos”; “preferência pela vida na cidade”; “sonho de realizar uma faculdade”; “preconceito racial”; “conflito etário” e “boas relações familiares”; passou a explorar apenas um tema, o tópico discursivo “ser negro no Brasil”, pelo viés do preconceito racial da perspectiva de quem dele sofre. Ao fazê-lo, o texto passou a equilibrar a relação entre tópico e progressão referencial. A cada parágrafo (à exceção do primeiro e do último), o tópico em questão é reativado pelo processo referencial: “preconceito racial” e “apelidos nada legais” no primeiro parágrafo; “piadas doloridas” e “ataques racistas” no segundo; “ser negro no Brasil” no terceiro; “país racista e preconceituoso”, no quarto; e, por fim, no quinto parágrafo “cor de pele”.

Quadro XXVII – Texto de Apresentação Pessoal – versão final de Lélia

SER NEGRO NO BRASIL

Me chamo Lélia, tenho X anos, vivo há X em X, no Rio Grande do Sul. Um ano morei em X, também no Sul.

Na época de escola, sofri muito preconceito racial. Era chacota dos meus coleguinhas, que me chamavam de: [...], dentre outros apelidos nada legais.

Com o passar dos anos, nada melhorou e sim piorou. As piadas ficaram mais doloridas, a ponto de me isolar na escola. Eu me escondia de meus colegas no banheiro, na quadra de esportes, sempre que possível, para não sofrer ataques racistas.

Ser negro no Brasil não é fácil, é preciso ser forte, pois se você entra em uma loja de rico, ficam te olhando, porque acham que você vai roubar ou não tem dinheiro para pagar, se no banco você tranca no sensor de metais, já te olham diferente. E assim é, dia após dia, numa luta interminável para provar que você tem capacidade de fazer qualquer coisa, pode ir e vir de qualquer lugar, mesmo sendo negro.

Eu mesma finalmente consegui entrar numa Faculdade Federal, para cursar Letras, um grande sonho de minha vida. Sonho que disseram que uma negra, como eu, não conseguiria realizar. Também quero

fazer isso para voltar à escola fundamental e média e mostrar para alunos negros como eu que é possível ser alguém neste país racista e preconceituoso.

Acredito que para X anos, vivi bastante coisa, umas boas, como escrever romances na internet e entrar para a faculdade Federal, já outras nem tanto, como ter sido agredida por uma professora em sala de aula e ser humilhada por colegas de aula. Mas no final tudo deu certo, pois consegui provar para mim mesma que sou muito capaz, capaz de fazer o que eu quiser, independente da minha cor de pele.

Ainda espero terminar a Faculdade de Letras e ter tempo de lecionar. Hoje em dia me sinto meio deslocada junto de meus colegas, não por ser negra, graças a Deus, mas por já ter uma certa idade e ter de conviver com colegas recém saídos do Ensino Médio. Não é fácil não ter assunto com os colegas, pois falam de assuntos que às vezes não domino ou não tenho conhecimento, pois são coisas muito modernas. A tiazona aqui não tem mais tanto pique para acompanhar o ritmo de festas, jogos online, virar a noite no computador e depois ir para a aula. Mas vou lutando e tentando acompanhar o curso da maré.

Fonte: Moodle Acadêmico, postado em 20/10/2020, acesso em 18/05/2022.

Percebe-se, portanto, que Lélia busca aproximar seu texto da pauta da disciplina e que isso se dá, sobretudo, pelo foco na progressão referencial de um tópico discursivo. O texto reescrito segue com o tópico da questão etária/geracional, na conclusão do texto. Esse tópico discursivo não nos parece gratuito, deslocado ou acessório. Ele parece sugerir que há uma relação profunda entre a questão racial denunciada no texto e o fato de “finalmente” ter conseguido entrar na faculdade sonhada. O advérbio em questão, sugerindo que houve outras tentativas sem sucesso, pode estar ancorando as conexões que o texto estabelece com o significado de um outro tópico, que talvez resuma o projeto de sentido do texto, a saber: “a luta interminável para provar que você tem capacidade de fazer qualquer coisa” e “vou lutando e tentando acompanhar o curso da maré”.

Essa não é, contudo, a única interpretação possível. Na percepção de um participante da pesquisa sobre esse texto, “[...] *falar da diferença de idade em relação aos colegas foge da unidade temática*<sup>64</sup>”. Trata-se de um entendimento que, segundo nos parece, resume bem uma noção coerente com a perspectiva assumida pelo “resgate da discursividade”. Nessa percepção, unidade temática é um efeito de sentido gerado por certa organização do tópico discursivo ao longo do texto. Esse efeito de sentido de unidade temática contribui para uma impressão de organização estrutural acerca do dito. Nessa perspectiva, também as demais qualidades discursivas (objetividade, concretude e questionamento) são efeitos de sentido construídos pela impressão de organização textual.

Assim, com base no trabalho de análise que empreendemos, podemos afirmar que a noção de qualidades discursivas como efeitos de sentido, em termo práticos, equivale à

<sup>64</sup> Postado em 05/11/2020, às 09h14. Acesso em 18/05/2022. *Moodle Acadêmico*.

perspectiva pela qual as qualidades discursivas são virtudes que aprimoram o trabalho de produção textual. Trata-se, portanto, de noções que se complementam. Acrescentamos, por fim, que essa foi a noção de qualidades discursivas que vigorou como pauta da disciplina ao longo de nossa pesquisa de campo, a saber, a noção de qualidades discursivas como efeitos de sentido que, bem empregados segundo determinada interlocução, tendem a elevar o nível da produção textual.

Ocorre que, nesse segundo grupo de textos de apresentação pessoal, por não haver (como no primeiro grupo) um investimento significativo nas recategorizações da cadeia referencial, uma vez que a estratégia discursiva parece não residir em privilegiar o ato referencial na construção do perfil de enunciador; esse segundo grupo é composto de textos que tensionam o “valor absoluto” das qualidades discursivas como efeitos de sentido. Em outras palavras, são textos que colocam em dúvida a ideia de que haja uma única forma de construção de proficiência escrita pelo desenvolvimento de unidade temática, questionamento, objetividade e concretude.

O que denominamos “valor absoluto” das qualidades discursivas é decorrente, justamente, dessa noção, muitas vezes imprecisa, que paira quando se procura avaliar se um texto, parágrafo ou trecho escrito possui ou não unidade temática, questionamento, concretude e/ou objetividade. Ou quando nos confrontamos, ao longo da pesquisa, com situações em que interlocutores afirmavam a propósito da existência das qualidades discursivas em um texto, ao passo que outros interlocutores afirmavam a propósito da falta dessas qualidades em relação ao mesmo texto.

Perceber isso, de certa forma, nos remeteu ao estudo de Lillis (1999), no contexto britânico, sobre as práticas de letramento de ensaios (*essayist literacy*) no ensino superior. A autora observou, talvez com certa ironia, haver aí uma *prática do mistério* envolvendo a relação entre a escrita de estudantes graduandos e a expectativa de leitura de seus tutores, especialmente quando estes se utilizavam de expedientes de correção textual através de comentários do tipo “seja mais explícito”, o que, por vezes, gerava ainda mais dúvidas sobre o que significaria, em um contexto específico de escrita, ser explícito de fato. Com efeito, desenvolve a autora, esse tipo de prática (*practice of mystery*) tende a perpetuar uma agenda de trabalho em que as práticas privilegiadas e preferidas de letramento não são ensinadas a quem não as conhece, isto é, a estudantes menos familiarizados com convenções de escrita dominantes no contexto acadêmico.

Assim, os textos do segundo grupo, justamente porque, em alguma medida, figuravam-se mais distantes da pauta da disciplina, convidavam à reflexão: por que esses textos não

configuravam, de antemão, uma procura pela singularidade do ato referencial? Por que parece repousar, mesmo que silenciosamente, essa noção de virtude em torno das qualidades discursivas? Muito embora não se tenha explicitado ao longo do semestre que o propósito do trabalho de produção textual de apresentações pessoais deveria ser o de buscar a construção de um efeito estilístico de singularidade da cadeia referencial. De onde veio essa impressão?

No nosso entendimento, essa noção de virtude tem apoio na interlocução que se busca estabelecer – explícita ou implicitamente – com certa tradição ocidental da cultura letrada, especialmente a chamada cultura literária. E a base dessa tradição é provável que seja de influência aristotélica<sup>65</sup>.

Foi Aristóteles que, em suas reflexões sobre a arte poética, percebeu “a necessidade e a verossimilhança” como os virtuosos critérios da elaboração artística. Segundo o filósofo: “a obra do poeta não consiste em contar o que aconteceu, mas sim coisas quais podiam acontecer, possíveis do ponto de vista da *verossimilhança* ou da *necessidade*” (ARISTÓTELES, 2005, p. 28, *grifos nossos*). Ou então: “[e]ssas ocorrências [peripécias e reconhecimentos] devem nascer da própria constituição da fábula, decorrendo por *necessidade* ou *verossimilhança* de eventos anteriores [...]”. (ARISTÓTELES, 2005, p. 30, *grifos nossos*). Pode-se perceber aí, portanto – sobretudo na noção de *necessidade* –, o fio que irá conduzir às noções de unidade temática, de objetividade, de concretude e de questionamento.

Em outras palavras, sendo a verossimilhança essa impressão de coesão e de acabamento (de organização interna e externa) pela qual somos levados a crer que os aspectos abordados pela escrita, de fato, “poderiam ter acontecido”; e sendo a “necessidade” o critério e a condição da verossimilhança: podemos pensar que as qualidades discursivas estão para as autoapresentações assim como “verossimilhança e necessidade” estão para a arte poética (literária). Daí que tenhamos presente, também, a noção de virtude. Desde Aristóteles, a noção de imitação de homens superiores (virtude) e inferiores (vitupério/vício) era um importante elemento para análise, respectivamente, de epopeia e tragédia (imitação de pessoas superiores) por um lado; e da comédia (imitação de pessoas inferiores) por outro.

Lembremos do texto de Fernanda, sobre o conflito de “ser Fernanda ou estimar ser como a sua vó Thereza”. Na ocasião da primeira escrita, quando Fernanda leu o texto e, após os

---

<sup>65</sup> Korzybski, na primeira metade do século passado, já discutia o termo "aristotélico" e sua influência na, digamos assim, estrutura da produção linguística ocidental - isso é o que nos explica Hayakawa (1948) no ensaio *o que significa a estrutura aristotélica da linguagem?*. Segundo o autor do referido ensaio – que resenha a obra de Korzybski de fundamental importância para a constituição da disciplina Semântica Geral –, o nome de Aristóteles é lembrado, na cultura ocidental, como o principal responsável em tornar explícitas as implicações estruturais subjacentes à herança linguística ocidental comum. Trata-se, portanto, de um pioneiro na introdução da *ordem* no pensamento ocidental.

comentários da turma e de Ana Cláudia, concluiu que “errou” por não ter explicitado o questionamento do texto. Durante o encontro síncrono, uma das coisas que Ana Cláudia mencionou foi justamente o fato de o texto “abrir janelas desnecessárias”, lembremos como isso se deu:

[...] **Ana Cláudia** afirma que o questionamento é sobre a apresentação de alguém que quer ser igual a vó. E comenta: se esse é o questionamento, tem coisa sobrando ou faltando? E a unidade temática? Olhem o 3º parágrafo. Qual a relação desse parágrafo com o questionamento? Se a questão principal é a Thereza, esse parágrafo não fala da Thereza. Se o questionamento tá relacionado com a vó, a questão dos hábitos e manias que ela não quer ter está fora de lugar, diz **Ana Cláudia**. As diversas mudanças pela qual passou Fernanda também são mudanças de foco na unidade temática. Abre janelas desnecessárias. Por que ela se mudou tanto de cidade? O texto não explica e não relaciona esse ‘se mudar’ com a vó. Se o questionamento é ‘se apresentar como alguém que quer ser como a vó’, deve sair tudo que não está relacionado ao questionamento. [...]. (VINHETA 4 – notas de campo, semana 6, Encontro Síncrono).

Assim, quando Ana Cláudia, a propósito do texto de Fernanda, pontua que ele “abre janelas *desnecessárias*”, afirmando que “deve sair [do texto] tudo que não está relacionado ao questionamento”; é possível perceber em sua intenção valorativa os ecos da *necessidade* aristotélica sendo evocados como critérios para guiar a atividade discursiva. Nessa interpretação, seria *desnecessário* à verossimilhança do texto tratar de múltiplos temas e, assim, apenas tangenciar o questionamento (*o quê que tu tem pra me contar?*) da produção escrita. Se assim for, o texto é visto como uma arquitetura cujo acabamento, no caso do texto de Fernanda, apresenta sobressalências, isto é, apresenta sobras de construção que desabonam a visão de um conjunto organizado, acabado, estruturado, coeso e, portanto, belo (virtuoso).

A propósito, a própria noção aristotélica de belo está muito próxima desses princípios que nos remetem à noção de organização. Não por acaso, é refletindo sobre as ciências matemáticas que o filósofo encontra subsídios para uma definição do belo:

[...] erram os que afirmam que as ciências matemáticas não dizem nada a respeito do belo e do bem. Com efeito, as matemáticas falam do bem e do belo e os dão a conhecer em sumo grau: de fato, se é verdade que não os nomeiam explicitamente, todavia dão a conhecer seus efeitos e suas razões e, portanto, não se pode dizer que não falam deles. *As supremas formas do belo são: a ordem, a simetria e o definido*, e as matemáticas os dão a conhecer mais do que todas as outras ciências. E como essas formas - ou seja, a ordem e o definido - são manifestamente causas de muitas coisas, é evidente que as matemáticas também falam de algum modo desse tipo de causa, justamente enquanto o belo é causa. (ARISTÓTELES, 2002, 1078a-1078b, p.603-605, *grifos nossos*).

Daí que, para Aristóteles, a *ordem* da tragédia de Sófocles seja tão importante para reflexão sobre a estrutura formal desse gênero. De onde supomos que, nesse drama, o bem e o belo se encontram de maneira exemplar. Portanto, quando nos perguntamos, no segundo capítulo desta tese, sobre que discursividade é essa que se pretende resgatar desde o ponto de vista da lógica do “resgate da discursividade”, poderíamos pensar, então, que o que se pretende, nesse caso, é o resgate de um tipo específico de discursividade, que poderíamos chamar, então, de *discursividade aristotélica*.

Sendo assim, quando se avalia um texto, sobretudo na esfera educacional-institucional, há sempre o peso a se considerar dessa tradição secular que constitui um pilar fundamental da hermenêutica e cujas bases axiológicas pautaram-se em conceitos como o belo, a virtude, o bem e seus opostos. Por outro lado – e paralelamente a isso – avaliar um texto pode também significar aferir a sua adequação ao cumprimento de determinado propósito comunicativo. Nesse caso, avaliar um texto estaria mais próximo de saber se ele cumpre ou não um determinado propósito comunicativo que lhe foi solicitado.

Nesse ponto particular, nosso entendimento, conforme já apresentado a partir das análises deste capítulo, vai no sentido de que as qualidades discursivas podem ser analisadas como propriedades da linguagem verbal, acionadas no domínio da discursivização, cujas marcas podem ser percebidas em quatro níveis de configuração da interlocução, a saber, no nível da unidade temática, no nível da concretude e da objetividade e no nível do questionamento. É essa, então, a conclusão dessa história dos textos de autoapresentação.

## 5 QUE LETRAMENTO É ESSE?

*Para que todos os poços se enfrasem*

Ao longo de nossa pesquisa fomos percebendo que as qualidades discursivas organizavam e estabeleciam, no contexto específico da pedagogia de produção textual de que faziam parte, uma *ordem de indexicalidade* (BLOMMAERT, 2005; 2010). Isto é, os significados de unidade temática, objetividade, questionamento e concretude eram produzidos localmente, dentro do sistema de relações indexicais constituído na história dos textos (os diálogos que compunham, direta ou indiretamente, o texto e suas reescrita); apontando ou sinalizando aos interlocutores, contudo, discursos mobilizados em nível mais amplo e macrossocial, relativo ao contexto institucional da esfera instrucional em questão. Nesse caso, as qualidades discursivas passavam a funcionar como ferramentas teóricas, pelas quais se poderia observar e assinalar a mobilidade entre os níveis local e macrossocial da produção discursiva: observamos que essa transição se configurou como fundamental para definir a *adequação* de um texto a determinado nível ou padrão de proficiência. Discorreremos mais sobre esses pontos ao longo deste capítulo.

Há alguns exemplos que podem ilustrar o que estamos dizendo. O primeiro relato do cotidiano de Jean, por exemplo, foi um texto sobre um dia atípico de sua vida. Nesse texto, ele relata, dentre outras coisas, o furto de seu carro, que ocorreu em certo dia e que, digamos, rompeu com a “normalidade” dos acontecimentos cotidianos. Trata-se, com efeito, de um relato ocorrido em seu cotidiano, embora não se trate de um relato de algo rotineiro, dado o caráter episódico e acidental do fato. Vejamos:

Quadro XXVIII – Texto de Relato do Cotidiano – primeira versão de Jean

### Típico ou atípico

É comum eu dizer que meus dias, principalmente estando em uma pandemia, são típicos. Para mim, falar que o meu dia foi típico, é relatar o que acontece rotineiramente: acordar às 12:00 -quando não tenho aulas-, almoçar, olhar as redes sociais, estudar, fazer trabalhos da faculdade, ler, jantar e dormir por volta das 4:00 da manhã. No outro dia, a mesa coisa. O que muda de um dia para outro? Em alguns dias eu como arroz, feijão e frango, noutros, eu como algo que minha mãe resolveu ver na internet e testar, como frango recheado com queijo, por exemplo. Às vezes leio poemas, às vezes releio 1984 de George Orwell. Às vezes olho meu Instagram, às vezes passo raiva no Facebook por ver algum adepto extremo de política, falar asneiras, mas nada foge muito disso.

Entretanto, segunda feira foi um dia TOTALMENTE FORA DE CONTEXTO da minha rotina. Atípico, eu diria. Tive uma entrevista de emprego online, a qual os horários eu mesmo posso fazer e trabalhar remotamente. Até ai estava tudo ótimo, pois consegui a vaga, o que aconteceu de diferente foi após isso.

Precisei ir, presencialmente, pagar a prestação do meu crediário na loja de móveis em que trabalhei. Levei cerca de 15 minutos para pagar e retornar ao carro. Enérgico, ainda, porque havia conseguido a vaga de emprego, saí



em direção ao carro, saltitante, mas quando me deparei que ele não estava onde deixei estacionado, o desespero e outras sensações bateram. Medo, raiva, enjoo, fraqueza, tremura... parecia que eu estava numa montanha russa em alta velocidade, que subia e descia o tempo todo. Fiquei estático, esqueci até como desbloqueava o celular (que é só olhar para ele, pois meu rosto o desbloqueia). Corre para cá, corre para lá, entrei na loja e gritei para minha amiga que lá trabalha: “MEU CARRO! ROUBARAM!” ela prontamente raciocinou por mim, pois eu não conseguia. Entramos no carro dela, às pressas, e fomos em direção a delegacia. Andamos exatamente TRÊS quadras e avistamos o carro. “Bendito corta corrente!”, pensei.

O carro estava quase intacto. Miolo da ignição da chave: estragado; Cabos da bateria: cortados; Estepe e ferramentas: roubados; Comidas que eu havia comprado no caminho de casa até a loja: ficaram no carro (acho que não sabiam cozinhar). Felizmente os danos foram muito pequenos e de pouco gastos.

O susto foi grande. Nada que ninguém esteja livre de passar, mas consegui deitar, dormir e voltar para minha rotina comum, e confesso que prefiro bem mais essa minha rotina diária e comum, do que a com surpresas desagradáveis como a do roubo.

Fonte: Moodle Acadêmico, postado em 14/10/2020, acesso em 19/05/2022.

O fato de Jean ter dado maior ênfase em seu texto a um fato episódico do seu cotidiano (o roubo do carro) levou o texto a ser percebido, pela monitora, como um texto fora do propósito comunicativo solicitado pela tarefa. Para Jean, Simone comentou o seguinte em um bilhete avaliativo:

*Infelizmente o seu texto não cumpre com o que foi solicitado. No relato do cotidiano você precisa contar para o leitor justamente sobre os seus dias “típicos”, mas dentro do seu ponto de vista. O leitor fica então curioso pra saber qual é a sua visão sobre um cotidiano que é parecido com o dele! Sugiro que você tente reescrever o texto pensando no seu dia comum, não em um dia excepcional, e você pode reenviar como segunda versão do relato do cotidiano<sup>66</sup>.*

Fato semelhante ocorreu com o texto de Pedro. Em seu relato do cotidiano, o autor/estudante aborda o costume familiar de assistir a programas de *reality shows* e, mais especificamente, aborda o dia em que se deu conta de estar sozinho nessa prática. Vejamos o relato de Pedro:

Quadro XXIX – Texto de Relato do Cotidiano – primeira versão de Pedro

#### TRADIÇÃO DE FAMÍLIA

Desde quando me lembro, minha família tem o hábito de assistir *realitys shows* juntos, eu nunca achei que tivesse uma grande motivação para isso, eu acreditava que era apenas uma tradição que tínhamos, eu, meu irmão, minha mãe e o meu pai. E claro que essa não era a única tradição da família, existiam outras como esconder os ovos de pascoa das crianças e dizer que foi o coelhinho, ir à praia nas férias, pedir o que cada um quer ganhar de aniversário ao invés de surpreender, colocar o especial de natal do Roberto Carlos na televisão e ignorá-lo completamente, entre outros hábitos que se repetem diária, semanal ou anualmente, que a gente nem costuma chamar de tradição, mas acontecem de forma orgânica.

<sup>66</sup> Postado em 24/10/2020, às 15h38. Acesso em 19/05/2022. Moodle Acadêmico.

Ultimamente, o que tem acontecido é que eu tenho assistido aos *realitys* sozinho, ontem mesmo eu aqueci um chá de hortelã, sentei no sofá com as pernas cruzadas, deixei que meu cachorro deitasse sobre elas e fiquei em frente à televisão por torno de uma hora e meia enquanto meus familiares andavam da cozinha para os quartos, para os banheiros, para a varanda. Só então eu percebi que aquilo não era mais uma tradição.

É compreensível que isso tenha se desfeito, a família já mudou muitas vezes, eu já sai de casa e voltei, meu irmão também, em um período diferente, e meu pai agora mora com a sua nova família. Mas de qualquer forma, isso gerou uma ligeira inquietação em mim: por que eu, com dezenove anos continuo fazendo isso? Será que é por que gosto muito mais do que eles de *realitys* shows ou por que não quis deixar de seguir a tradição?

Eu gosto de pensar que ao mesmo tempo que as tradições podem representar essa ideia de “ficar parado no mesmo lugar” e não seguir em frente, elas podem também ser uma forma de me conectar com o que já fui e de deixar uma ponte para que o Pedro do futuro possa se conectar comigo, é como se a minha linha do tempo estivesse interligada, ou como se as tradições me dessem raízes que afundam no solo e permitem que eu não seja um graveto que o vento leva. Mas como está escrito no começo do parágrafo: isso é o que eu gosto de pensar, e não a verdade. Por que agora, com dezenove anos, já perdi a inocência que tinha quando era mais novo e se eu olho para o passado e vejo aquelas pessoas sentadas para olhar um *reality*, eu não enxergo mais uma família construindo uma tradição e sim três pessoas que suportavam aquela(s) hora(s) de um programa que elas não gostavam só para me deixar mais feliz por que eu gostava de *realitys*.

Fonte: Moodle Acadêmico, postado em 18/11/2020, acesso em 19/05/2022.

Embora o texto aborde um aspecto do cotidiano do autor e construa um relato com base nesse aspecto, o texto foi avaliado de forma similar ao relato de Jean. Sobre o relato de Pedro, Ana Cláudia escreveu o seguinte:

*Pedro, este texto não se configura como um relato do cotidiano, mas é uma reflexão sobre a tradição de assistir reality shows em família. Se o teu questionamento são as tradições existentes no teu cotidiano, seria importante que tu falasse mais sobre elas (ao menos algumas), não só refletisse sobre o fato de esta em específico ter mudado<sup>67</sup>.*

As relações de indexicalidade construídas na disciplina fizeram com que esses textos não fossem avaliados como adequados ao propósito comunicativo em questão; embora até pudessem ser considerados adequados em outros contextos de interlocução, a partir de outras relações de semiose. A noção de indexicalidade (e de ordem de indexicalidade) nos parece, então, fundamental para compreender, de maneira situada, como se constrói um comportamento social (isto é, um texto) adequado (ou não) a determinada lógica interlocutiva.

Por sua vez, Guedes (2004), quando apresenta o detalhamento a respeito do texto “relato de aspecto do cotidiano”, apresenta as seguintes considerações:

Não nos interessa que alguém nos conte os fatos, acontecimentos e ações que se repetem diariamente em sua vida; pelo contrário, queremos saber daquilo que não acontece todos os dias, queremos saber do que não é cotidiano. Quanto mais extraordinária adivinhamos a história, maior é o interesse com que a esperamos e maior a atenção que dedicamos ao seu relato. Além disso,

<sup>67</sup> Postado em 27/11/2020, às 16h03. Acesso em 19/05/2022. Moodle Acadêmico.

aquilo que chamamos cotidiano, as coisas comuns de todo o dia, posto num texto, resultaria numa lista de abstrações, porque as coisas comuns de todo o dia não se repetem exatamente da mesma maneira na vida da gente. (GUEDES, 2004, p. 109).

Os textos de Pedro e de Jean versam, em boa medida, sobre “aquilo que não acontece todos os dias”. É possível que tenham buscado respaldar as suas produções textuais na definição acima referida, que era, como vimos, material de apoio da disciplina. Não se tratava, agora, do descumprimento da pauta das qualidades discursivas; também não se tratava de os textos não terem atendido ao propósito comunicativo explicitado no material de apoio. Ao produzirem seus textos nos termos apresentados, Pedro e Jean, em alguma medida, tangenciaram, ignoraram ou demonstraram-se refratários à ordem de indexicalidade constituída. Nesse caso, observamos que a expressão desse “equivoco” da parte dos estudantes, para os fins de nossa pesquisa, nos fala sobre a constituição de um propósito comunicativo implícito para a produção textual de relatos do cotidiano no contexto da disciplina.

Observamos que essa ordem de indexicalidade, constituída por uma certa interlocução em torno das qualidades discursivas, foi determinante para estabelecer o que chamamos de *propósito comunicativo implícito*. Trata-se da ocorrência de um propósito comunicativo em paralelo ao propósito comunicativo, digamos assim, mais explícito<sup>68</sup>, ao qual se pôde ter acesso pela leitura dos textos do acervo de referência e pela leitura de Guedes (2004). Sobre esse tema, convém mencionar que Gomes (2009) já havia discutido um fenômeno similar, quando observou a mobilização de dois propósitos comunicativos em simultaneidade, sendo um real e outro hipotético<sup>69</sup>, ocorrendo em um contexto específico de exame de proficiência. De nossa

---

<sup>68</sup> Temos empregado a noção de “propósito comunicativo” ao longo desta pesquisa quase que de forma indiscriminada. Há, contudo, farta discussão sobre o conceito, por exemplo, no campo da Análise de Gêneros na abordagem Sociorretórica (cf. BIASI-RODRIGUES; BEZERRA, 2012). De nossa parte, empregamos o conceito de “propósito comunicativo” como desdobramento da noção bakhtiniana de gênero do discurso. Segundo o autor, “[...] toda informação [...] dirige-se a alguém, é suscitada por alguma coisa, *tem algum objetivo*, ou seja, é um elo real na cadeia da comunicação discursiva em determinado campo da atividade humana ou da vida.” (BAKHTIN, 2016, p. 46, grifos adicionados). Na versão em inglês desse texto, lê-se: “[...] *any communication [...] has a particular purpose [...]*.” (BAKHTIN, 1986, p. 83). Trata-se, portanto, de propósito comunicativo como um objetivo de comunicação, um propósito pelo qual alguma informação é constituída e posta em circulação. Gomes (2009), por sua vez, lembra que a noção de propósito comunicativo, para Charaudeau, aproxima-se do que o autor chama de “finalidade”. A autora utiliza-se também do conceito de “propósito comunicativo” e o define como “o objetivo comunicativo da interação situada” (GOMES, 2009, p. 20). Nos aproximamos, portanto, dessa última definição.

<sup>69</sup> A autora afirma que, no contexto do Celpe-Bras, “[...] o candidato está inserido em dois contextos comunicativos ao mesmo tempo. O primeiro, e real, é o fato de estar sendo avaliado, respondendo a questões de um exame de cujo resultado depende sua certificação de proficiente em língua Portuguesa. Nesse contexto, o papel assumido é o de candidato a ser avaliado, e a sua interlocução é um corretor que dará uma nota ao seu desempenho, o propósito comunicativo é o de convencer a banca examinadora de que ele está apto a receber o certificado de proficiência. O segundo, e hipotético, é estabelecido pelo enunciado da tarefa, no qual o candidato deve se inserir, imaginando como seria adequado usar a língua levando em conta o novo papel a ser assumido por ele e pelo corretor, o

parte, diríamos, portanto, que, no caso em discussão, não se trataria de propósitos hipotético e real, mas de explícito e implícito. Mas qual seria esse propósito implícito e como ele se estabelece paralelamente ao propósito comunicativo explícito?

Estamos tratando de textos do gênero discursivo autoapresentação. Dissemos que textos desse gênero cumprem um propósito comunicativo de construir uma autoimagem episódica do/a estudante em face de um auditório social específico, isto é, a turma da qual o/a autor/a faz parte. Dissemos também que, nesse processo de construção de uma autoimagem, aspectos autobiográficos podem se mesclar a aspectos autoficcionais, sem que com isso tenhamos uma autobiografia ou uma autoficção, mas episódios de uma autoapresentação por meio da escrita. Seja sob forma de relatos do cotidiano, seja sob forma de apresentações pessoais, verificamos que, de maneira geral, as autoapresentações cumprem, explicitamente, esse propósito comunicativo: construir uma autoimagem episódica.

De certa forma, o propósito comunicativo explícito do gênero autoapresentação está referendado em Guedes (2004, p. 90), quando afirma que “[u]m texto de apresentação pessoal tem a utilidade, do ponto de vista de quem o escreve, de fixar a auto-imagem momentânea, que pode funcionar como ponto de partida de um maior autoconhecimento”. Ou quando afirma que “[e]screver a respeito do cotidiano é uma maneira um pouco mais complicada – porque mais indireta – de falar a respeito de você mesmo, de apresentar-se.” (GUEDES, 2004, p. 112). Menção semelhante também pode ser encontrada em Schoffen (2018, p. 299-300), quando afirma: “[p]ensando sob a ótica da interlocução, essas propostas [textos de apresentação] fazem todo o sentido: são alunos, no início de seu curso de graduação, se apresentando para os colegas, que têm tanto em comum com eles e, ao mesmo tempo, tanta coisa diferente”. Também é possível observar a configuração desse propósito comunicativo no acervo de referência da disciplina, bem como nos textos analisados por Guedes (2004).

Deixado de lado o aspecto mais geral e indo, agora, para o específico, verificamos que, no caso das apresentações pessoais, textos que se mantinham no limite desse propósito comunicativo e que, levando-o à risca, reservavam-se a construir uma autoimagem do tipo “meu nome é...; moro em tal cidade...; curso tal faculdade....; gosto disso e/ou daquilo...; etc.”; eram avaliados, no contexto da disciplina, como textos menos ou pouco alinhados à pauta. De forma similar, no caso dos relatos do cotidiano, textos que se reservavam a fixar uma autoimagem pelo relato de uma lista de tarefas do cotidiano eram avaliados, igualmente, como textos menos ou pouco alinhados à pauta.

---

propósito comunicativo a ser alcançado e o conteúdo informacional que deve estar presente na materialização do discurso.” (GOMES, 2009, p. 24).

Daí que tenhamos verificado que a aproximação da pauta estava atrelada a um comportamento discursivo específico, ou seja, à construção de uma discursividade impelida pela noção de qualidades discursivas como efeitos de sentido capazes de aprimorar ou refinar o texto, o que definimos, na conclusão do capítulo anterior, como discursividade aristotélica. Nesse caso, quando se tratava do texto de apresentação pessoal, observamos que se tratava de um comportamento discursivo em que o ato referencial cumpria o papel de apresentar um determinado objeto de discurso em seu processo de recategorização, de tal maneira que essa estratégia de referenciação tendia a destacar um determinado perfil de enunciador. Além disso, no contexto da disciplina, observamos certa preferência por textos que enfatizavam o que chamamos de singularidade do ato referencial, mobilizada tanto pelo referido processo de referenciação em que a recategorização protagoniza a construção do perfil de enunciador/a, como pelo arranjo entre conteúdo informacional e materialidade linguística em que se destaca a performance como elemento constitutivo da prática de escrita em questão.

E quando se tratava do texto de relato do cotidiano, a aproximação da pauta estava atrelada a um comportamento discursivo que, no plano temático, apresentava-se uma sucessão de acontecimentos que compunham uma dada rotina e que, no plano composicional, apresentava, preferencialmente, essa sucessão de acontecimentos de forma equilibrada, isto é, de forma que a cadeia referencial equilibrasse a relação entre continuidade de tópicos e progressão referencial. Observamos, por fim, que, no contexto da disciplina, os relatos do cotidiano cumpriam, complementarmente, o propósito comunicativo de continuidade da construção do perfil de enunciador erigido nos textos de apresentação pessoal.

Sendo assim, a análise dos textos de autoapresentação, pela perspectiva da história do texto, revelou também que *a constituição de uma pauta indexical e a aproximação a ela estavam atreladas ao que estamos chamando de propósito comunicativo implícito*. Podemos, então, acrescentar que esse propósito comunicativo implícito é o que Blommaert (2005) chama de voz (*voice*), isto é, a maneira pela qual as pessoas se fazem entender (ou deixam de fazê-lo) em determinado contexto. Sendo mais específico, *voz* é a capacidade de criar as condições favoráveis para comunicar o que se deseja, mobilizando o domínio (tanto quanto possível) das diferentes funções da linguagem e das respectivas pistas de contextualização. Segundo o autor:

Mais precisamente, [voz] é a capacidade de criar condições favoráveis para uma comunicação desejada (*desired uptake*): se quero formular um pedido educado, tentarei fazer com que minhas palavras soem como um pedido educado e não como uma ordem grosseira; se eu quiser declarar meu amor a alguém, tentarei me certificar de que o objeto do meu amor o entenda dessa maneira. Em cada caso, mobilizarei o que acredito serem os meios semióticos

mais adequados e contextualmente apropriados para fazê-lo, esperando que o interlocutor siga minhas orientações de contextualização<sup>70</sup>. (BLOMMAERT, 2005, p. 68, *em tradução própria*).

O propósito comunicativo implícito dos textos de autoapresentação é a construção da voz, entendida nos termos acima elaborados. Significa dizer que a ordem de indexicalidade constituída a partir do exercício das qualidades discursivas no contexto assinalado, isto é, as formas de semiose aí construídas, sinalizam essas duas possibilidades de discursividade: textos no limite do propósito comunicativo explícito e textos que transitam com mobilidade entre os propósitos comunicativos explícito e implícito.

Como sugerimos no parágrafo de introdução deste capítulo, observamos que a capacidade de transitar na escala de indexicalidade com fluência e mobilidade demonstrou-se de fundamental importância para as relações de proficiência construídas no contexto da pesquisa. As noções de mobilidade e escala são mais frequentes na discussão sobre questões relacionadas a globalização e linguagem, sobretudo no campo da Geografia (cf. JACQUEMET, 2016; CANAGARAJAH; DE COSTA, 2016). Contudo, em nossa perspectiva de uso desses conceitos, buscamos compreendê-los como ferramentas que complementam o entendimento de uma dada ordem de indexicalidade. Sendo mais específico, se estamos entendendo que as qualidades discursivas pautadas na disciplina de Produção Textual I constituíram uma ordem de indexicalidade, a noção de escala propõe, então, que essa ordem de indexicalidade se estabeleceu em termos espaciais e temporais específicos. Observamos, por fim, que a própria

---

<sup>70</sup> No texto original: *More accurately, it is the capacity to create favourable conditions for a desired uptake: if I want to formulate a polite request, I shall attempt to make my words come across as a polite request and not as a rude command; if I want to declare my love to someone, I shall try to make sure that the object of my love understands it that way. In each case I shall mobilise what I believe are the most (denotatively) adequate, contextually appropriate, semiotic means to do so, hoping that the interlocutor will follow my directions of contextualisation.* (BLOMMAERT, 2005, p. 68).

Destaca-se que a noção de *contextualisation* empregada por Blommaert (2005) remete a Gumperz (1982 [1998]), que, por sua vez, sublinha que “é através de *constelações de traços* presentes na estrutura de superfície das mensagens que os falantes sinalizam e os ouvintes interpretam qual é a atividade que está ocorrendo, *como o conteúdo semântico deve ser entendido* e como cada oração se relaciona ao que a precede ou segue. *Tais traços são denominados pistas de contextualização*. Na maioria dos casos, elas são usadas e percebidas irrefletidamente, mas raramente observadas em nível consciente e quase nunca comentadas de maneira direta” (GUMPERZ, 1998, p.100). Segundo Ribeiro & Garcez (1998, p. 98), essas convenções de contextualização podem ser “pistas linguísticas (por exemplo, alternância de código, de dialeto ou de estilo), pistas paralingüísticas (por exemplo, o valor das pausas, o tempo da fala, as hesitações) e/ou pistas prosódicas (por exemplo, a entoação, o acento, o tom), constituídas de vários (sub)sistemas de sinais culturalmente estabelecidos. Também ocorrem pistas não-vocais tais como o direcionamento do olhar, o distanciamento entre os interlocutores e suas posturas, a presença de gestos, etc.”. Além disso, os autores sublinham o fato de que, no modelo teórico proposto em Gumperz “o processo inferencial é de natureza sugestiva, nunca assertiva, baseado em pressuposições; são construções hipotéticas sobre a intenção comunicativa (pois trata-se da interpretação do ouvinte sobre o que o falante deseja comunicar e essa interpretação só poderá ser validada quando conjugada ao conhecimento pressuposto, nunca em termos de valores absolutos)”. (RIBEIRO; GARCEZ, 1998, p. 98). Significa dizer, então, que essa noção de voz como “capacidade de criar condições favoráveis para uma comunicação desejada” tem caráter hipotético também, ou seja, o sucesso dessa “comunicação desejada” não se conjuga em termos absolutos e dependerá da dinâmica da interlocução.

compreensão dos propósitos comunicativos (implícito e/ou explícito) de que um texto é testemunha funcionava como indexador de proficiência.

Portanto, imaginando que essa escala de indexicalidade possa ser representada por uma linha contínua, em uma extremidade da linha teríamos o propósito comunicativo explícito e amplamente compartilhado acerca dos textos de autoapresentação e, em outra extremidade, o propósito comunicativo implícito desses textos. Ou seja, participantes que se deslocaram com fluência e habilidade na compreensão desses dois propósitos comunicativos aproximaram-se do que chamamos aqui de perfil preferível de textos. O que equivale a dizer, por outro lado, que participantes que, por um motivo ou por outro, não demonstraram mobilidade na escala de indexicalidade constituída se mantiveram mais afastados desse perfil preferível. De onde concluímos que, no contexto de nossa pesquisa, proficiência significou movimentar-se na escala indexical constituída no exercício da produção textual.

Blommaert (2010) desenvolve o conceito de ordem de indexicalidade (*orders of indexicality*) a partir da noção de ordem indexical (*indexical order*) de Silverstein (2003) e de ordem do discurso de Foucault (1996). Segundo Blommaert (2010), a indexicalidade é uma categoria relevante para se observar as práticas de linguagem em sua dupla natureza, ou seja, enquanto fenômeno simultaneamente individual e coletivo; único e relativamente estável. Argumenta o autor que, embora complexa essa conexão entre esses níveis frequentemente capturados sob rótulos como ‘micro’ e ‘macro’, há várias ferramentas teóricas úteis para explicitar a transição instantânea de um nível para outro, tais como: *contextualização* (Gumperz, 1998 [1982]); *frame* (Goffman, 1998 [1974]); *habitus* (Bourdieu, 2019 [1981]), entre outros<sup>71</sup>. Para Blommaert (2010), esses diferentes conceitos identificam:

*o salto de uma escala para outra: do individual para o coletivo, do temporal para o transtemporal, do único para o comum, do símbolo (token) para o específico (type), do específico para o geral. E a conexão entre essas escalas é indexical: ela reside nas maneiras pelas quais instâncias únicas de comunicação podem ser capturadas indexicalmente como comunicação “enquadrada”, compreensível, apontando para normas, gêneros, tradições, expectativas sociais e culturalmente ordenadas<sup>72</sup>. (BLOMMAERT, 2010, p. 33, grifos do autor, em tradução própria).*

<sup>71</sup> A própria noção de *ordem indexical* de Silverstein (2013) tem também essa tarefa de relacionar os enquadres de análise micro e macro, segundo o autor: ‘*indexical order*’ is the concept necessary to showing us how to relate the micro-social to the macro-social frames of analysis of any sociolinguistic phenomenon. (p. 193).

<sup>72</sup> No texto original: *the concepts identify the jump from one scale to another: from the individual to the collective, the temporally situated to the trans-temporal, the unique to the common, the token to the type, the specific to the general. And the connection between such scales is indexical: it resides in the ways in which unique instances of communication can be captured indexically as ‘framed’, understandable communication, as pointing towards socially and culturally ordered norms, genres, traditions, expectations – phenomena of a higher scale-level. (Ibidem., p.33).*

Nessa linha de entendimento, a indexicalidade é compreendida enquanto forma de semiose ordenada. E essa ordenação, por sua vez, pode ser percebida de duas maneiras: pela *ordem indexical*, que é um princípio metapragmático, pelo qual se observa o intercâmbio permanente e contínuo entre atos específicos de comunicação e enquadres mais amplos e gerais. A análise de uma determinada ordem indexical pode ajudar a perceber diferentes registros linguísticos (variáveis linguísticas, por exemplo) em relação a um enquadre mais amplo (gênero, classe, raça, faixa etária, etnia, tópico, situação, grau de formalidade, etc) ou determinados atributos de autoridade pelos quais a linguagem pode se revestir em diferentes contextos (p. ex.: falar como um advogado, falar como um interiorano, falar como político, falar a variedade de prestígio etc.).

Essa ordenação pela qual as formas de semiose podem ser percebidas também se expressa em termos de *ordem de indexicalidade*, que opera, em nível superior de análise (*higher-level*), na configuração de ordens indexicais em padrões sistêmicos. Assim, do ponto de vista da análise da ordem de indexicalidade, “algumas formas de semiose são sistematicamente percebidas como valiosas, outras como menos valiosas e algumas nem são levadas em conta, enquanto todas estão sujeitas a regras de acesso e regulamentos quanto à circulação<sup>73</sup>.” (BLOMMAERT, 2010, p. 38). Ou seja, nos textos analisados, verificamos que formas de semiose como a recategorização do ato referencial, o equilíbrio entre tópico discursivo e progressão referencial e a entextualização da performance (seja por referência a um repertório cultural valorizado entre os pares; seja pelo apelo poético/artístico/estético) foram percebidas como valiosas. Essa percepção valorativa não se deu de maneira pontual, mas de forma sistemática, e essa sistematicidade se estabeleceu porque conduzida pelo argumento da autenticidade do procedimento em termos de qualidades discursivas. Em outras palavras, enquanto mobilizadoras de uma ordem de indexicalidade, as qualidades discursivas estabeleceram regras de acesso e regulação quanto à circulação das formas de semiose.

Em suma, a perspectiva da história dos textos que aqui adotamos, nos possibilitou compreender a produção textual como oriunda e originadora de trajetórias textuais. Essas trajetórias nos mostraram haver uma relação de proximidade entre proficiência e mobilidade, isto é, os/as estudantes, no decorrer de suas produções textuais e, portanto, através delas, buscavam algo. Observamos essa busca porque percebemos uma ordem de indexicalidade constituída a partir do exercício de uma pauta, a saber, a construção de qualidades discursivas

---

<sup>73</sup> No texto original: *some forms of semiosis are systemically perceived as valuable, others as less valuable and some are not taken into account at all, while all are subject to rules of access and regulations as to circulation. (Ibid., p. 38).*



na produção textual. Por sua vez, o próprio exercício dessa pauta de produção textual, ao passo em que se constituía em função de um propósito comunicativo explícito, configurou um propósito comunicativo implícito para os textos de autoapresentação. Por fim, a mobilidade observada na trajetória textual no sentido de um propósito comunicativo implícito assinalou, então, um percurso em direção à construção da voz, nos termos aqui desenvolvidos.

Portanto, proficiência e voz se coadunam nessa pedagogia de produção textual. Ter voz, aqui, significa expressar-se pela escrita de maneira proficiente, seguindo as regras de acesso e regulamentação de circulação discursiva no contexto da disciplina. Percebe-se, com efeito, que a questão da adequação ao gênero discursivo passa também por essas coordenadas. Parte dessas regras que regulamentam a circulação discursiva são explicitadas pelo aparato formal da disciplina (a ementa, o plano de atividades, as explicações e os diálogos em torno dos textos, o material bibliográfico de apoio e o acervo de referência). A outra parte da regulamentação se estabelece no exercício da interlocução constituída na disciplina, da qual nos aproximamos pela história dos textos. Sendo assim, a regulamentação da circulação discursiva é em parte formal e em parte indexical. Para ilustrar esse ponto, voltemos aos textos de Jean e de Pedro.

Por motivos semelhantes, os textos não foram sancionados pelo discurso oficial da autoridade institucional. No caso de Jean, o poder conferido à monitora da disciplina que, no uso de suas atribuições absolutamente legítimas, avaliou “infelizmente o seu texto não cumpre com o que foi solicitado”. Mas o que foi solicitado? Entraríamos, então, no aparato formal da disciplina: foi solicitada a elaboração de um relato do cotidiano para ser lido para os colegas. Temos, nessa prática, a definição dos interlocutores/participantes; a definição de um propósito comunicativo explícito; e, por inferência advinda da leitura do material de apoio bibliográfico e do acervo de referência, temos também uma relação a ser construída entre conteúdo informacional e materialidade linguística. É discutível, mas não parece desproporcional o entendimento de que o texto de Jean cumpre com essa solicitação advinda do aparato formal da disciplina. Objeções poderiam ser feitas sobre a construção do relato: o texto não equilibra, por exemplo, a relação tópico discursivo/progressão referencial; assumindo, assim, a estrutura narrativa de um episódio (o texto é a narração de um episódio, qual seja, “o roubo do carro”). Mas há textos no acervo que também compõem uma narrativa episódica (por exemplo, o texto que, narrando, relata uma rotineira viagem de trem na capital). De onde concluímos que, se o texto de Jean não cumpre com o solicitado, ele não cumpre, então, com a parte indexical que regulamenta a produção discursiva no contexto relatado.

Ou seja, ao elaborar um relato do cotidiano através da narrativa de um episódio pontual e extraordinário, Jean teria extrapolado um limite da produção discursiva do qual,

possivelmente, não tinha ainda tomado consciência, qual seja: os relatos do cotidiano podem até narrar a sucessão de um acontecimento, mas devem privilegiar/evidenciar descrições de algum aspecto do cotidiano. Esse “algum aspecto do cotidiano” é o que estamos chamando de tópico discursivo, que deve ser, no caso em tela, acompanhado de descrições (concretas e objetivas), que se estabelecem pelo que estamos chamando de progressão referencial.

Ocorre, todavia, que o entendimento desses limites da produção discursiva acima mencionados não são oferecidos, pactuados ou mencionados explicitamente (não compõem o aparato formal de regulamentação referido). Trata-se, portanto, de conhecimento inferencial não partilhado, que compõe a parte indexical que regulamenta, no contexto referido, a circulação discursiva. Dito isso de outro modo, trata-se de conhecimento inferencial constituído, cujo legado se estabelece no exercício da ordem de indexicalidade. Na medida em que acionar esse conhecimento interfira na escala de indexicalidade de modo favorável a determinado/a participante, ele/a, possivelmente, assim o fará – desde que, claro, perceba-se apto/competente para tanto.

No caso de Jean, ele reelaborou todo o seu texto, conforme sugestão da monitora, reconfigurando também a relação entre conteúdo informacional e materialidade linguística. Com isso, demonstrou conhecimento tanto em relação ao aparato formal quanto ao aparato indexical de regulação discursiva. No plano simbólico, Jean acatou essa regulamentação, subordinando-se a ela, portanto.

O caso do texto de Pedro é, em quase tudo, similar ao de Jean. Coube, dessa vez, à professora o discurso de autoridade, que sentenciou: “este texto não se configura como um relato do cotidiano”. Ocorre, todavia, que, diferentemente de Jean (que demonstrou aquiescência a todas as esferas possíveis de regulamentação), Pedro elaborou apenas uma versão do texto em questão e a entregou já ao final do prazo; descumprindo, assim, parte da regulamentação formal que exigia, no mínimo, a produção de escrita e de duas reescritas. Não haveria margem de tempo para reescrita ou para uma interlocução que permitisse observar a reação de Pedro ao discurso institucional de regulamentação. Não haveria, portanto, as condições para se observar um percurso na direção da construção de uma voz. Mas quais seriam essas condições?

Observamos serem condições indispensáveis para a construção de uma voz:

- a) A observância e a aquiescência ao aparato de regulamentação formal e indexical da produção discursiva.
- b) No caso da regulamentação formal, tratava-se de participar da rotina estabelecida pelo cronograma da disciplina: leituras, participação nos fóruns de discussão e encontros

síncronos, produção adequada de escritas e reescritas segundo os critérios estabelecidos pela pauta indexical das qualidades discursivas.

- c) No caso do aparato indexical de regulamentação, tratava-se de mobilizar o entendimento acerca do propósito comunicativo implícito da produção textual de autoapresentações.

Portanto, o percurso textual de construção de uma voz – entendida como a capacidade de criar as condições favoráveis para comunicar o que se deseja, articulando diferentes funções da linguagem e respectivas pistas de contextualização – estabeleceu-se como o percurso preferível no curso da disciplina. Para os textos que seguiram essa trajetória, as qualidades discursivas funcionaram como favorecedoras desse percurso, ao qual poderíamos chamar de *letramento da voz*.

Não observamos, no cotejo dos dados de que dispúnhamos, a questão da voz como critério formal decisivo de constituição de uma avaliação, nota ou conceito diferenciado na disciplina, de maneira que foram aprovados/as na disciplina representantes de diferentes trajetórias textuais, inclusive, em muitos casos, com conceito máximo. Dissemos que a questão da voz se configurou como percurso preferível com base nos indícios de análise discutidos ao longo da pesquisa e que, agora, podemos sumarizar da seguinte forma:

- a) A questão da recategorização do ato referencial como estratégia de construção do efeito de singularidade do ato referencial. Trata-se de uma estratégia textual-discursiva presente já no primeiro acervo de referência, no texto que ficou conhecido como “gramática de mãe”. Quando lido em encontro síncrono, esse texto foi avaliado como um caso bem-sucedido de elaboração de questionamento. Ao longo da disciplina essa estratégia, como vimos, foi ampliada, por exemplo, pela história do texto de Caroline, com a questão da relação óculos-defeito de fabricação<sup>74</sup>.

---

<sup>74</sup> Como bem pontuado pela professora Luciene Simões, essa questão da recategorização, de certa forma, antecipa (ou sinaliza) o exercício de ‘análise’, contido mais ao final do percurso de escrita da proposta de Guedes (2004; 2009). Trata-se, como nos lembra a professora, de algo previsto na teleologia do percurso proposto pelo autor. Pontualmente, essa questão da recategorização pode surgir mais ao fim do percurso, quando os/as estudantes devem, então, produzir textos dissertativos, a partir do exercício de “atitudes dissertativas” (*comparação, análise, classificação e definição*). Na produção dissertativa de uma *análise*, o/a produtor/a do texto é motivado a detectar “uma instituição, um costume, uma atitude, um comportamento, alguma coisa que existe, mas que ainda não foi denominada nem apresentada, nem descrita” e, então, apresentar uma análise da “coisa escolhida”, “decompondo-a em seus elementos constituintes” e denominando-a “com um nome adequado e sugestivo”. (GUEDES, 2009, p.257.).

- b) Esse efeito de singularidade do ato referencial também pôde ser observado pela estratégia da entextualização da performance, recurso pelo qual se buscava favorecer, na dinâmica textual, enquadres pontuais de apelo artístico.
- c) Tanto em um caso como em outro, textos que se “arriscavam” a construir esse efeito de “singularidade do ato referencial” eram textos cujas qualidades discursivas já se faziam salientes nas primeiras versões. Não se tratava, portanto, de um trabalho de “resgate da discursividade”.

De onde podemos concluir que esse efeito de singularidade do ato referencial em sua estreita ligação com o percurso de construção de uma voz não parece advir propriamente das qualidades discursivas em uma relação causa-efeito. Embora, como dissemos, as qualidades discursivas tenham favorecido o percurso do letramento da voz; não se observou nisso a configuração de um padrão sistêmico.

Paralelamente ao letramento da voz, observamos a constituição de outros percursos textuais. Em geral, essas outras trajetórias não mobilizaram um entendimento regular acerca do propósito comunicativo implícito dos textos de autoapresentação e, muito em função disso, mantiveram-se pouco mobilizadas na escala de indexicalidade, isto é, não se observou nessas produções uma transição fluente entre os dois propósitos comunicativos (explícito e implícito). Não obstante, essas trajetórias textuais cumpriram as regras de regulamentação formal de circulação de discursos na disciplina, bem como atenderam ao propósito comunicativo explícito para a produção em questão. Para os textos que seguiram esse percurso, as qualidades discursivas não pareceram ter favorecido a constituição de um letramento da voz. O percurso em questão, com efeito, parece ter ressaltado uma dimensão funcional e instrumental do trabalho com qualidades discursivas, daí, por exemplo, a percepção segundo a qual se pode “inserir” uma ou outra qualidade discursiva em determinado texto.

Ao tratar desses percursos (letramento da voz e outro percurso de caráter mais instrumental, digamos) estamos nos referindo, em ambos os casos, a duas manifestações possíveis do desenvolvimento do letramento do/a aluno/a, no contexto observado. Ou seja, estamos nos referindo a como as trajetórias textuais analisadas revelam ou testemunham a relação do/a estudante com a diversidade do “conjunto de práticas sociais nas quais a escrita tem um papel relevante no processo de interpretação e compreensão dos textos orais ou escritos circulantes na vida social.” (KLEIMAN, 2010, p. 377).

No caso do caráter instrumental do percurso de letramento, estamos nos referindo a trajetórias de escrita provenientes de um tipo específico de prática social, próximas ao que

conhecemos como “tarefa de ensino-aprendizagem”. Nesse caso, o papel social da escrita está circunscrito aos limites da tarefa ou do exercício verticalmente proposto. Essa verticalidade se explica muito em função da assimetria nas relações de poder, isto é, a proposta de escrita (a tarefa) é conduzida por algum representante institucional para um indivíduo, nesse ato, trata-se da interlocução entre instituição e indivíduo. Em geral, essa prática social relaciona o propósito comunicativo da produção textual com a adequação a algum comando ou provocação instrumental de escrita, e a avaliação decorrente do cumprimento (ou não) da tarefa tem uma função importante. Historicamente, as instituições de educação formal são reconhecidamente agências promotoras desse percurso, entre tantos outros percursos de letramento que também promovem<sup>75</sup> (KLEIMAN, 2010).

O que está em jogo quando percebemos essas trajetórias de letramento, segundo nos parece, é justamente a compreensão manifestada em cada uma dessas práticas a respeito do papel ou da função da escrita: nas trajetórias textuais que ressaltam o caráter instrumental e funcional do trabalho com as qualidades discursivas, a ausência ou o reduzido investimento de recursos textuais-discursivos que configuram o que chamamos de singularidade do ato referencial corresponde, muito possivelmente, ao entendimento de que a tarefa em questão não solicitava explicitamente esse investimento. Já as trajetórias textuais que compõem o que chamamos de letramento da voz parecem ter ido além da tarefa, isto é, manifestaram um entendimento de que cumprir a tarefa significava também ir além dela.

De uma perspectiva sociocultural e antropológica, não parece razoável, como se sabe, avaliar as práticas de letramento como melhores ou piores umas em relação a outras, razão pela qual os percursos de letramento identificados neste trabalho constituem-se, ambos, percursos válidos, efetivos e legítimos. Há, contudo, práticas, percursos e trajetórias de letramento dominantes, preferíveis e hegemônicos em cada esfera de circulação discursiva, sendo, então, a partir daí que passamos a entender a questão da avaliação.

Estamos diante, portanto, de duas frentes possíveis de manifestação da proficiência escrita; da mesma forma, estamos também diante de duas frentes possíveis de elaboração de qualidades discursivas. Definir o papel específico das qualidades discursivas para a constituição de cada percurso nos parece algo pouco palpável. Contudo, nos parece possível encerrar este capítulo apresentando, então, algumas questões sobre qualidades discursivas e proficiência escrita verificadas em nossa análise.

---

<sup>75</sup> A discussão sobre a dimensão funcional e instrumental do letramento é ampliada por Kleiman (1995), quando discute, a partir de Street (1985), os modelos de letramento autônomo e ideológico.

Dissemos que as qualidades discursivas se comportam, pelo menos, de duas formas diferentes, a depender da perspectiva que se adote. Enfatizamos que do ponto de vista do “resgate da discursividade”, as qualidades discursivas são vistas como virtudes discursivas, isto é, elementos que “refinam” o texto, melhorando a interlocução pretendida. Já do ponto de vista da configuração da interlocução, as qualidades discursivas são propriedades gerais dos textos e podem, então, revelar-se mais ou menos salientes, à medida que o propósito comunicativo e a lógica interlocutiva vão se constituindo.

Vale a pena reiterar que, segundo Guedes (2004):

[q]ualidades discursivas são um conjunto de características que determinam a relação que o texto vai estabelecer com seus leitores por meio do diálogo que trava não só diretamente com eles mas também com os demais textos que o antecederam na história dessa relação. Todo autor tem de levar em conta que seu leitor foi leitor de outros textos e que, com essa bagagem de leitura, lê cada novo texto e o avalia a partir de um conjunto de critérios de valor que foi formando não só ao longo de suas leituras mas também ao longo do que a escola foi-lhe ensinando a respeito do valor dessas leituras. (GUEDES, 2004, p. 91).

Nessa definição de Guedes (2004), há margem para as duas compreensões, tanto se abre espaço para o “resgate da discursividade” através desse conjunto de características que “determina” a relação que o texto vai estabelecer com os leitores e com a história discursiva. Como também se pode ler, nessa definição, que essas características são propriedades da linguagem, constituintes de uma “bagagem de leitura” que formulam, na interlocução, um “conjunto de critérios de valor”.

Do ponto de vista do que vislumbramos em nossa pesquisa, o chamado “resgate da discursividade” não nos pareceu um postulado empiricamente viável para a pedagogia de produção textual em questão. Todas as produções elaboradas para a disciplina em tela apresentaram-se constituídas de discursividade, ainda que algumas dessas produções não tivessem apresentado um comportamento discursivo aos moldes do que chamamos de discursividade aristotélica. Em nossa pesquisa, procuramos sistematizar duas trajetórias de proficiência: uma que configura o que chamamos de letramento da voz e outra que ressalta o caráter instrumental do letramento.

Do ponto de vista da configuração da interlocução, as qualidades discursivas não nos pareceram critérios para elaboração textual, tampouco para a configuração da proficiência escrita. Como vimos ao longo das análises, as qualidades discursivas funcionaram bem como parâmetros de análise, mas dada a impossibilidade de se constituir descritores de textualidade

para cada qualidade discursiva, a prática de avaliar as qualidades discursivas de um texto muitas vezes tornava-se subjetiva e contraditória.

Contudo, reiteramos que, enquanto parâmetros de análise, as qualidades discursivas se mostraram funcionais. Isto é, quando avaliamos um texto tendo como parâmetros o nível da unidade temática, o nível da concretude, o nível da objetividade e o nível do questionamento. Nessa perspectiva, não se pressupõe que o texto tenha ou não qualidades discursivas; não se sugere que se deva “inserir” essa ou aquela qualidade; mas se admite que o uso linguístico (nesse caso, a modalidade escrita da linguagem verbal) se organiza em termos desses quatro níveis, aos quais se passaria, então, a inquirir: como se comporta a apresentação do tópico no nível da unidade temática no texto? Como se desenvolve a progressão referencial no nível da concretude e da objetividade? Como se articula o questionamento? Pressupõe-se, portanto, que a produção textual apresenta, em alguma medida, pistas que configuram qualidades discursivas em algum nível de interlocução. Conhecer esse nível de interlocução e essas pistas passa a ser, então, a principal tarefa.

Portanto, vislumbramos em nosso trabalho que, por um lado, as qualidades discursivas podem ser vistas como competências e habilidades individuais a serem ensinadas, aprendidas e desenvolvidas progressivamente pela produção textual “até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal, a do usuário proficiente da língua escrita” (KLEIMAN, 2007, p. 4). Por outro lado, as qualidades discursivas são constituintes da prática social e, enquanto tal, sujeitas às regras dialógicas da interlocução. No primeiro caso, conforme Kleiman (2007, p. 4), estamos falando de uma “uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais” e, no segundo caso, estamos falando de “uma concepção social da escrita” (KLEIMAN, 2007). Uma vez que se adote um fazer pedagógico sensível e alinhado a uma concepção social de escrita, é razoável imaginar que o entendimento das qualidades discursivas será, em boa medida, negociado e construído na coparticipação dos interlocutores. Já em contextos pedagógicos menos afeitos a esse entendimento, é possível que se verifique um uso reificado das qualidades discursivas.

Para sumarizar os termos de nossa discussão, podemos, finalmente, encaminhar alguns entendimentos. Após acompanhar a rotina de participações na disciplina de Produção Textual I, observando o exercício de produção textual pela perspectiva da história do texto – o que nos possibilitou confrontar as diferentes participações do entorno das produções textuais,

colocando em relevo as trajetórias de proficiência escrita aí constituídas –, passamos a compreender um pouco mais de perto a relação entre proficiência e indexicalidade.

Em outras palavras, ao passo que fomos nos aproximando da discursividade do texto proficiente no contexto referido e de uma compreensão das qualidades discursivas como propriedades textuais, fomos também – num nível mais profundo de leitura – compreendendo como o próprio exercício didático-pedagógico de um instrumental teórico-conceitual como as *qualidades discursivas* pode adquirir *sentido indexical* e, assim, constituir ordens de indexicalidade, *organizando e pautando o acesso e a regulamentação da produção discursiva*.

Sendo assim, a produção discursiva ao longo da disciplina que passamos a conhecer através das etapas da história do texto aqui apresentadas (preâmbulo, desenvolvimento e conclusão) passou, então, a ser compreendida como uma resposta do/a estudante – uma reação, uma interpretação sua – a propósito da pauta indexical. Em nosso entendimento, a partir das análises e da discussão empreendida, percebemos que essas respostas – que vêm a ser a própria produção discursiva do/a estudante – se organizaram em termos de "interpretações preferidas e defensáveis, em detrimento de outras interpretações [...] consideradas incompletas, equivocadas ou pouco defensáveis para esses leitores" (SCHLATTER, 2018, p. 38).

E é dessa produção discursiva – entendida enquanto resposta preferida, defensável ou incompleta/equivocada à pauta – que resultam as trajetórias de proficiência escrita que acompanhamos neste trabalho. Basicamente nos ocupamos de duas trajetórias de proficiência autorizadas no contexto mencionado, as quais, nos termos de Schlatter (2018), poderíamos chamar de trajetórias de proficiência preferíveis e trajetórias de proficiência defensáveis. Dentre as trajetórias de proficiência preferíveis, repousam as produções discursivas que demonstraram fluência no trânsito entre propósitos comunicativos implícito e explícito e, no exercício de produção escrita de autoapresentações impelido pelas qualidades discursivas, aproximaram-se do que identificamos como discursividade aristotélica. Dentre as trajetórias de proficiência autorizadas e defensáveis, repousam as produções discursivas que cumpriram o propósito comunicativo explícito da tarefa de escrita de autoapresentações.

O que torna, talvez, ainda mais complexa a discussão sobre a questão da proficiência é que o “preferível”, neste caso, se estabelece na constituição de um aparato indexical em paralelo ao aparato formal da disciplina, ou seja, não se trata de algo partilhado ou pactuado de antemão, mas de algo construído no próprio exercício das participações e que aproxima, portanto, proficiência de aprendizagem. Significa dizer, então, que o acesso a essas formas de semiose preferíveis e a regulação desse acesso revelaram-se como conhecimento relevante para o estudo



da proficiência escrita do ponto de vista da configuração da interlocução, em contexto de ensino e aprendizagem de produção textual.

Por fim, considerando que a complexidade acima mencionada impõe desafios igualmente complexos para a pedagogia de produção textual na universidade, entendemos que a adoção de uma perspectiva de ensino dialógica<sup>76</sup> – que fundamenta tanto a pedagogia de escrita de Guedes (2009), como a base do trabalho desenvolvido ao longo da disciplina de Produção Textual I – nos parece de fundamental importância para que ocorra tanto a negociação do entendimento relativo às categorias textuais-discursivas trabalhadas (no caso, as qualidades discursivas), como a aprendizagem do que se constitui preferível do ponto de vista indexical.

---

<sup>76</sup> Remetemos aqui aos trabalhos de Zavala (2009) e, novamente, Lillis (2003) sobre objetivos educacionais monológicos e dialógicos no ensino superior. Nesse entendimento, uma perspectiva dialógica de ensino se propõe a ir ao encontro da diferença, do heterogêneo, do plural e do diverso.

## 6 RIOS SEM DISCURSO

*até a sentença-rio do discurso único  
em que se tem voz a seca ele combate*

Como antecipamos no primeiro capítulo, este trabalho apresenta uma réplica ao postulado do “resgate da discursividade”, proposto por Guedes (1994) e presente na pedagogia de produção textual daí decorrente. Do ponto de vista que construímos aqui, o “resgate da discursividade” tende a desautorizar uma certa discursividade (a da redação escolar, por exemplo) em detrimento de uma outra, impelida pelo emprego de qualidades discursivas como virtudes textuais. Enquanto réplica, nosso trabalho é também um tributo que prestamos a essa pedagogia de produção textual.

O ponto de vista aqui desenvolvido foi o de compreender cada produção textual a partir de sua própria discursividade instaurada na configuração da interlocução. Por isso manifestamos o entendimento de que as qualidades discursivas representariam níveis de mediação da configuração da interlocução e que, ao estabelecer essa mediação no plano interacional da discursivização, deixariam marcas no enunciado.

Essas marcas, no gênero discursivo que analisamos, apontaram para a seguinte configuração: no plano da textualidade, a *unidade temática* compõe a relação entre tópico discursivo e progressão referencial. Trata-se de como cada tópico é ativado (ou não), tanto do ponto de vista do parágrafo quanto do ponto de vista da relação entre os parágrafos. A *concretude* e a *objetividade* estariam a serviço da unidade temática, ambas compondo diferentes estratégias de introdução, remissão e retomada de objetos de discurso ao longo do texto. A concretude, por fim, seria da ordem do específico (concretude da frase, do conceito, da ideia), e a objetividade, da ordem do todo (objetividade do texto, do parágrafo, do enunciador, da enunciação). No plano metacomunicativo, o *questionamento* comporia a motivação sociodiscursiva do texto. O questionamento comunica, portanto, a tarefa interlocutiva executada pelo texto tendo em vista um propósito comunicativo.

Daí que tenhamos sustentado em nossa abordagem uma noção de gênero do discurso como comportamento social que articula e, portanto, mobiliza múltiplas formas de semiose. A noção de proficiência daí decorrente alinha-se a um princípio de mobilidade, isto é, verificamos, em nossa pesquisa, que a proficiência escrita se constituía no trânsito entre o propósito explícito (aparato formal da disciplina) e o implícito, constituído nas relações de indexicalidade.

Partimos da ideia de que proficiência se refere à construção de enunciados adequados aos limites de determinado gênero discursivo. Dissemos que esses limites se estabelecem sócio-historicamente pela configuração da interlocução no âmbito específico das práticas sociais. E

que essa configuração da interlocução é a articulação entre conteúdo informacional, materialidade linguística e propósito comunicativo. Dissemos que essa articulação, por fim, tem caráter responsivo, sendo, portanto, sensível ao contexto de produção no qual o texto reage a alguma demanda sócio-histórica com os recursos historicamente necessários ou preferíveis ou disponíveis.

Após a conclusão deste estudo essa noção nos parece igualmente relevante, sobretudo porque menciona que “o texto reage”, menciona as noções de “adequação”, de “gênero do discurso” e de “configuração da interlocução”. Na intenção de tornar essa noção de proficiência um pouco mais resumida, talvez poderíamos dizer que: proficiência se refere a como uma tarefa comunicativa é efetivada na prática social, variando em níveis de preferência, equacionados pela relação entre a história dessa tarefa comunicativa e as relações de indexicalidade instauradas na configuração da interlocução.

É de se esperar, portanto, que essa equação nunca dê um mesmo resultado. Isto é, proficiência não seria, então, uma condição perene ou permanente de um determinado texto, mas um estado provisório, temporário e transitório. De maneira que, a discursividade que emerge do texto proficiente não tem um valor em si, seu valor se constitui na medida da sua contribuição à história da tarefa comunicativa que lhe deu ensejo.

Sendo assim, o contexto de pedagogia de escrita nos parece um contexto afeito à pluralidade de discursividades e nossa pesquisa mostrou a constituição de dois percursos de escrita. Certamente poderíamos encontrar outros percursos no conjunto de dados de que dispúnhamos. A existência, contudo, de duas trajetórias nos falou sobre a preferência do percurso do letramento da voz, embora tenha nos deixado algumas instabilidades sobre em que termos essa preferência se configurou.

Ainda que afeito à pluralidade de discursividades, arriscamos dizer que prevalece, no referido contexto, a preferência por uma noção de discursividade aristotélica, em que o texto é visto como uma arquitetura organizada, um todo definido, simétrico e estruturado, baseado no princípio da necessidade, que conduz à virtude e ao belo. Nesse particular, vimos que as qualidades discursivas podem estar a serviço da construção desse tipo específico de discursividade. Se assim for, talvez esteja aí uma razão para que a referida sistemática de trabalho tenha se mantido ao longo de tantos anos e de diferentes gerações.

E como se aprende a escrever o que se aprende a escrever na universidade? Ou, melhor complementando a pergunta: considerando as condições específicas de produção na/da disciplina de Produção Textual do Curso de Letras, especialmente no que se refere ao trabalho de escrita e reescrita orientado para o desenvolvimento de qualidades discursivas, como se

aprende a escrever? O percurso de nossa pesquisa nos permite organizar uma resposta provisória: diríamos, então, que se aprende a escrever na medida em que se busca investigar e compreender a discursividade de que a escrita se reveste para a construção de sentidos pretendidos, possíveis, aceitáveis e inaceitáveis.

E nessa busca por compreender a discursividade de um texto (a ser escrito e inscrito), as qualidades discursivas configuram um aprendizado importante, seja como instrumental teórico a serviço da organização do conteúdo informacional e da materialidade linguística de um texto; seja como diretrizes ou propriedades discursivas pelas quais se pode orientar a configuração da interlocução.

Acreditamos que uma concepção etnográfica de escrita, como a que adotamos nesta pesquisa, colaborou para construir esse entendimento. Em outras palavras, compreender a escrita, de um ponto de vista etnográfico, nos possibilitou olhar para as produções textuais como percursos ou trajetórias de um comportamento social em processo de elaboração. Por isso, inclusive, insistimos em abordar, em nossa pesquisa, o texto de um ponto de vista da história do texto, buscando compreender, assim, o texto em sua mobilidade, para além dos seus limites aparentes.

Nossa pesquisa também havia se comprometido em apresentar uma abordagem de análise textual-discursiva que nos permitisse sistematizar a constituição da discursividade no decorrer de um trabalho de produção textual baseado no desenvolvimento de qualidades discursivas. Tínhamos o objetivo de apresentar esse processo do ponto de vista da configuração da interlocução dos textos produzidos para, então, discutir a proficiência escrita ao longo da disciplina de produção de textos. Quanto a esse ponto, o capítulo quatro procurou elaborar essa abordagem, apresentando um preâmbulo, um desenvolvimento e uma conclusão da história dos textos. Procuramos identificar as cadeias enunciativas mais significativas compondo a trajetória textual dos nossos participantes. Tal movimento nos possibilitou compreender as diferentes relações indexicais constituídas, inclusive a produção de um propósito comunicativo implícito.

Também nos vimos diante de incompletudes, as quais talvez possam configurar uma agenda de pesquisas futuras. Dentre essas incompletudes, destacamos a questão já mencionada das qualidades discursivas compreendidas no nível da discursivização, anteriores, portanto, ao texto propriamente dito, mas interferindo ou articulando a configuração da interlocução. Essa questão, segundo nos parece, apresenta ainda instabilidades teóricas e empíricas que precisam ser discutidas. Nossos dados nos apresentaram uma prática de escrita situada e limitada a um corte temporal bem específico e reduzido; portanto, afirmações de cunho mais amplo ou

generalizante que eventualmente tenham sido propostas precisam ser relativizadas à luz dos limites da nossa abordagem.

Da mesma forma, os percursos de letramento que discutimos neste trabalho poderiam se beneficiar de uma investigação mais minuciosa a propósito de suas características. Que trajetórias de letramento configuram essas práticas sociais de uso da escrita? Como elas se comportam de um ponto de vista longitudinal? Qual a história de letramento desses participantes? Enfim, a terminologia empregada (letramento da voz e letramento de caráter funcional e instrumental) seria a mais apropriada?

A questão da performance na produção escrita também merece uma atenção especial. Saber como se comporta a entextualização da performance enquanto forma de semiose utilizada e compartilhada em diferentes práticas sociais pode ser uma questão relevante para estudar a produção de textos, inclusive para além dos contextos de pedagogia de escrita. No caso de nossa pesquisa, acabamos deixando em *stand by* os dados da produção textual de artigos de opinião, talvez a questão da entextualização da performance possa ser um bom caminho para adentrá-los. Que outras tantas trajetórias poderíamos encontrar aí?

Por fim, caberia ainda desenvolver algumas linhas sobre as cadeias enunciativas que temos costurado, ao longo deste trabalho, pelas diferentes referências que temos feito ao poema “Rios Sem Discurso” de João Cabral de Melo Neto.

Vamos então admitir a hipótese de que o poema esteja trabalhando com um neologismo ao representar a palavra *discurso*, mesmo que, ao fazê-lo, ainda assim se mantenha em nossa memória textual a noção de *discurso* advinda de nossos conhecimentos do campo da linguagem. Assim, teríamos que identificar nessa “nova” palavra seu processo de composição, ou seja, diríamos (hipoteticamente) que a palavra é composta, então, por um prefixo *dis-*, complementando o sentido de *curso*. O Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa classifica o prefixo *dis-* com quatro acepções, vamos a elas:

*dis-*: culto, do lat. *dis-* (partícula us. apenas em derivados); reveste as noções de: **1)** separação: *dissolver*; **2)** dispersão: *difração*, *distender*; **3)** negação, oposição: *discordar*; **4)** ordem, arranjo: *dispor*, *distribuir*. (HOUAISS, 2009).

Nossa hipótese passa a contar, então, com vários sentidos possíveis, mas que se aproximam. Nossa chave de leitura passa a ser a relação entre rio e o seu curso. No caso, esse curso é um dis-curso, e o título nos sugere, então, a ideia de rios sem dis-curso. O poema continua:

Quando o rio corta, corta-se de vez  
o discurso-rio de água que ele fazia;  
cortado, a água se quebra em pedaços,  
em poços de água, em água parálitica.

[...]

O curso de um rio, seu discurso-rio,  
chega raramente a se reatar de vez;  
um rio precisa de muito fio de água  
para refazer o antigo que o fez.

[...]

um rio precisa de muita água em fios  
Para que todos os poços se enfrasem:  
se reatando, de um para outro poço,  
em frases curtas, então frase e frase,  
até a sentença-rio do discurso único  
em que se tem voz a seca ele combate.

Esses versos de Cabral nos acompanharam ao longo de todo o nosso trabalho de análise. Bússola desmagnetizada, era como se o poeta estivesse orientando o nosso olhar na análise desses fios de água que fomos seguindo e seguindo na procura de vê-los rio em curso, mesmo sabendo, com o poeta, que esses fios de água raramente chegariam a se reatar de vez.

Resgatar do rio a sua discursividade (o poeta nos dizia) seria como mudar o seu curso, o seu discurso-rio, enfrasando e reenfrasando fios e fios de água já escorridos. Resgatar do rio a sua discursividade (o poeta dizia) seria como exigir um novo curso para o rio, impondo-lhe um outro discurso-rio. O poeta, por fim, nos dizia: deixa o fio de água correr seu desgoverno, sua lógica de curso. Deixa o fio de água revelar-se rios sem discurso.

## BIBLIOGRAFIA

ABREU, Cleide Monteiro Gonçalves. **Gênero relatório de aula de campo**: a construção da discursividade na reescrita. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (FACALE), Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2015.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, dez. 2013. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: acessos em 23 jun. 2022.

ARISTÓTELES. Poética. In: ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO. **A Poética Clássica**. Trad.: Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 2005.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Trad. Giovanni Reale; Marcelo Perine. São Paulo: Editora Loyola, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. O Discurso em Dostoiévski. In: BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 207-310, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. Reformulação do Livro sobre Dostoiévski. In: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 337-359.

BAKHTIN, Mikhail. **Speech Genres and Other Late Essays**. Vern W. McGee (Trans.), Caryl Emerson and Michael Holquist (Eds.). Austin: University of Texas Press, 1986.

BAKHTIN, M. **Os Gêneros do Discurso**. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016 [1953].

BAUMAN, Richard; BRIGGS, Charles L. Poetics and performance as critical perspectives on language and social life. **Annual Review of Anthropology**, V.19, p. 59–88, 1990.

BAUMAN, Richard; BRIGGS, Charles L. Poética e Performance como Perspectiva Crítica da Linguagem e Vida Social. Trad. Vânia Z. Cardoso e superv. Luciana Hartmann. Ilha — **Revista de Antropologia**, v. 8, n. 1-2, p. 185-229, 2006. <https://doi.org/10.5007/%25x>.

BAUMAN, Richard. Verbal Art as Performance. In **American Anthropologist Journal**, Volume 77; N. 2, p. 290-311, 1975. DOI: <https://doi.org/10.1525/aa.1975.77.2.02a00030>.

BAUMAN, Richard. Fundamentos da performance. **Sociedade e Estado** [online], v. 29, n. 3, pp. 727-746, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922014000300004>. [Acessado 13 Julho 2021].

BIASI-RODRIGUES, Bernardete; BEZERRA, Benedito Gomes. Propósito Comunicativo em Análise de Gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 12, n. 1, p. 231-249, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1518-76322012000100011>. Epub 18 Maio 2012. ISSN 1982-4017. Acesso em 19/05/2022.

BIASOTTO, Milenne; CONCEIÇÃO, Rute Izabel Simões. O processo de reescrita mediado pela correção: mecanismos de parafraseagem. **Raído, Dourados**, n. 9, v.1, p. 35-57, 2015.

BLOMMAERT, Jan. **Discourse**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

BLOMMAERT, Jan. Ethnography as counter-hegemony: Remarks on epistemology and method. **Working papers in urban language and literacies** (Paper 34). London: Institute of Education, 2006.

BLOMMAERT, Jan. On scope and depth in linguistic ethnography. **Journal of Sociolinguistics**, 11(5), 682-688, 2007.

BLOMMAERT, Jan. **A sociolinguistics of globalization**. Cambridge: Cambridge University Press. pp 28-62, 2010.

BOURDIEU, P. A Economia das Trocas Linguísticas. In: ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. [1977].

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Linguísticas: o que falar quer dizer**. Trad. Sergio Miceli; Mary A. L. de Barros; Afrânio Catani; Denice B. Catani; Paula Montero; José Carlos Durand. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Trad. Fábio Credes. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2019 [1981], p. 109-131.

BRANDÃO, Zaia. A dialética micro/macro na Sociologia da Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, julho/2001. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200008>. Acesso em 22/06/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CANAGARAJAH, Suresh; DE COSTA Peter I. Introduction: Scales analysis, and its uses and prospects in educational linguistics. **Linguistics and Education**. V. 34. Pages 1-10. 2016. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2015.09.001> Acesso em 27/05/2022.

CARVALHO, Margareth V. da L. **ALUNO: AUTOR (E) (OU) PRODUTOR DE TEXTOS?** Uma investigação a partir da escrita de alunos do nono ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública Estadual de Picos – PI. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado em Letras da Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, 2015.

CLARK, Herbert H. O uso da Linguagem. Trad.: Tradução de Nelson de Oliveira Azevedo e Pedro M. Garcez. **Cadernos de Tradução**, UFRGS/Porto Alegre, nº 9, p. 55-80, 2000 [1996].

CONCEIÇÃO, Rute Izabel Simões. Da redação escolar ao discurso: um caminho a (re)construir. **Linguagem & Ensino**, v. 3, n. 2, 2000, p. 109-133.

CONCEIÇÃO, Rute Izabel Simões. Correção de texto: um desafio para o professor de português. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n. 43, n.2, p. 323-344, 2004. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639401>. Acesso em: 24 jun. 2022.



CONCEIÇÃO, Rute Izabel Simões. Ensino da escrita: teoria e prática aplicadas à análise dialógica do discurso, à correção e à reescrita textual. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BUIN, Edilaine; CONCEIÇÃO, Rute Izabel Simões. [Orgs.]. **Ensino de Língua Portuguesa para a contemporaneidade**: escrita, leitura e formação docente. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

COSTA, Everton V. da. **Eventos de Formação de Professores de Português como língua adicional**: a organização das práticas e as trajetórias de participação em um estudo interpretativo sobre aprender a ensinar. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

COSTA VAL, Maria da Graça Ferreira da. Redação escolar: um gênero textual? IN:GARCEZ, Lucília; CORRÊA, Vilma Reche (Orgs.). **Textos dissertativo-argumentativos**: subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília : Cebraspe, 2016.

CUNHA, Gustavo Ximenes; OLIVEIRA, Ana L. A. Marciotto. (orgs.) **Múltiplas perspectivas do trabalho de face nos Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras da UFMG, 2018.

DILLI, Camila; SCHOFFEN, Juliana. R.; SCHLATTER, Margarete. Parâmetros para a avaliação de produção escrita orientados pela noção de gêneros do discurso. In: Schoffen, J. R.; Kunrath, S. P; Andrighetti, F. H; Santos, L.G. **Português como língua adicional**: reflexões para a prática docente. Porto Alegre, Ed: Bem Brasil Editora, 2012.

DURANTI, Alessandro. **Linguistic Anthropology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

FAEDRICH, Anna. O Conceito de Autoficção: demarcações a partir da literatura Brasileira Contemporânea. **Itinerários**. Araraquara, n. 40, p.45-60, jan./jun., 2015. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/8165/5547>. Acesso em 24/06/2022.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: as ideias do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FANGFANG, Zhang. **Avaliação de desempenho e reescrita como oportunidades de aprendizagem da escrita em português por alunos chineses** Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

FIAD, Raquel Salek. Reescrita, Dialogismo e Etnografia. In: **Revista Linguagem (em) Discurso**, [online]. Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 463-480, set./dez. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1518-76322013000300002>. Acesso em 06 de ago. de 2022.

FIAD, Raquel Salek. Pesquisa e ensino de escrita: letramento acadêmico e etnografia. In: **Revista do GEL**, v. 14, n. 3, 2017, p. 86-99. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/1867>. Acesso em 06 de ago. de 2022.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

FLORES, Valdir do N.; BARBISAN, Leci B.; FINATTO, Maria J. B.; TEIXEIRA, Marlene. **Dicionário de Linguística da Enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura F. de A. Sampaio. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996 [1971].

GEE, James. Paul. The New Literacy Studies. IN: ROWSELL, J.; PAHL, K. (org.) **The Routledge Handbook of Literacy Studies**. London: Routledge, 2015.

GEE, James. Paul. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. In: ALVERMANN, Donna et al. (eds.) **Theoretical models and processes of literacy**. 7. ed. New York: Routledge, 2019. p. 105-117.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991 [1997].

GOFFMAN, Erving. Performances. In: GOFFMAN, Erving. **The Presentation of Self in Every Life**. London, UK: Penguin Books Ltd., 1990 [1959], p. 28-82.

GOFFMAN, Erving. On Face-Work: An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction. In: GOFFMAN, Erving (Org.). **Interaction Ritual: essays on face-to-face behavior**. New York: Pantheon Books, 1967 [1955], p. 5-45.

GOFFMAN, Erving. **A Representação do eu na vida cotidiana**. Trad. Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1985.

GOFFMAN, Erving. Footing. IN: RIBEIRO, Branca T.; GARCEZ, Pedro M. (orgs.) **Sociolinguística Interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso**. Porto Alegre: AGE, 1998, p. 70-97.

GOFFMAN, Erving. **Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face**. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 13-50.

GOMES, Neiva Maria Tebaldi. **Um estudo das relações de (inter)subjetividade presentes na enunciação escrita de professores de língua materna**. 2003. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

GOMES, Maíra da Silva. **A Complexidade de Tarefas de Leitura e Produção Escrita no Exame Celpe-Bras**. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Ensinar Português é Ensinar a Escrever Literatura Brasileira**. Porto Alegre, Tese Doutorado em Letras, Instituto de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1994.

GUEDES, Paulo C. **Da redação escolar ao texto - um manual de redação**. 3a. Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004 [2002].

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da Redação à produção Textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola, 2009.

GUEDES, Paulo Coimbra. Pedagógica é a esfera; o gênero é pura decoreba. IN: SCHERER, Amanda Eloína; MEDEIROS, Caciane Souza de; OLIVEIRA, Simone de Mello de (orgs.) **Linguística de nosso tempo: teorias e práticas**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2018.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Comentários**. Destinatário: Adriano de Souza. [S. l.], 11 out. de 2021. 1 mensagem eletrônica.

GUMPERZ, John J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, Branca T.; GARCEZ, Pedro M. (orgs.) **Sociolinguística Interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso**. Porto Alegre: AGE, 1998, p. 98-119.

HAYAKAWA, Samuel I. What is mean by Aristotelian Structure of Language?. Published by: Institute of General Semantics. **ETC: A Review of General Semantics**. Vol. 5, No. 4 (Summer, 1948), pp. 225-230.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Versão 3.0. São Paulo: Objetiva, 2009.

JACQUEMET, Marco. Language in the Age of Globalization. In: BONVILLAIN, Nancy. (ed.). **The Routledge Handbook of Linguistic Anthropology**. London: Routledge, 2016. p.329-347.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1969.

JUBRAN, Clélia Cândida A. S. T. Revisitando a noção de tópico discursivo. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 48, n. 1, p. 33-41, 2006. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637253>. Acesso em 16/05/2022.

JUCHEM, Aline. **Por uma concepção enunciativa da escrita e re-escrita de textos em sala de aula: os horizontes de um hífen**. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, 32(53): p. 1-25, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/signo.v32i53.242>. Acesso em 29/05/2022.

KLEIMAN, Angela B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010. Disponível em <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p375>. Acesso em: 29/05/2022.

KOCH, Ingedore V. Como se constroem e se reconstroem os objetos-de-discurso. **Revista Investigações**. V. 21, N.2, 2008, p. 99-114. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1446>. Acesso em: 16/05/2022.

KOCH, Ingedore Villaça e MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processos de Referenciação Na Produção Discursiva. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada** [online]. 1998, v. 14, n. spe [Acessado 11 Maio 2022] , pp. 169-190. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-44501998000300012>>. Epub 11 Dez 2001. ISSN 1678-460X. <https://doi.org/10.1590/S0102-44501998000300012>.

LANGDON, Esther J. Performance e sua Diversidade como Paradigma Analítico: a contribuição da abordagem de Bauman e Briggs. **Ilha Revista de Antropologia**. 8. p. 163-183, 2006.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. New York: Cambridge, 1991.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications. **Theory Into Practice**, Vol. 45; N. (4), pp. 368-377, 2006.

LEJEUNE, Philippe. **O Pacto Autobiográfico**: de Rousseau à Internet. Trad. Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 13-70.

LILLIS, Theresa, & CURRY, Mary. J. Professional academic writing by multilingual scholars: Interactions with literacy brokers in the production of English medium texts. **Written Communication**, 23(1), 3-35, 2006.

LILLIS, Theresa. M. Whose “Common Sense?” Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Orgs.). **Students writing in the university**: cultural and epistemological issues. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p. 127-140.

LILLIS, Theresa. Student writing as 'academic literacies': drawing on Bakhtin to move from critique to design. **Language and Education**, v. 17, n. 3, p. 192-207, 2003. <https://doi.org/10.1080/09500780308666848>. [Acessado 13 Julho 2021].

LILLIS, Theresa. Ethnography as Method, Methodology, and “Deep Theorizing”: Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research. **Written Communication**, v. 25, n. 3, p. 353-388, July 2008.

LIMA, Thaís de Andrade. **A qualidade estilística na redação do vestibular da UFRGS: o que se avalia e o que pode ser avaliado**. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MARCUSCHI, Beth. Redação escolar: características de um objeto de ensino. **Revista da Faced**, Salvador, n. 9, p. 139-155, 2005. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br>. Acesso em: 07 mar. 2022.

MARCUSCHI, Luiz A. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In.: KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. **Referenciação e Discurso**. São Paulo: Contexto, 2017 [2005].

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000200005>. Acesso em 22 Junho 2022.

MAYBIN, Janet. Textual trajectories: theoretical roots and institutional consequences. In: **Text&Talk**, v. 37, n. 4, 2017, p. 415-435.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. Tradução de Mônica Magalhães Cavalcante; revisão de Francisco Roterdan F. Damasceno e Allena Ciulla. IN.: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (orgs.) **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2017. [2003/1995].

MARQUES, Hilluska de F. S. C. V. **Análise Comparativa da Reescrita de Sujeitos em Diferentes Níveis de Escolarização**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (FACALE), Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2016.

NETTO, Daniela F. **Ensino-aprendizagem de textos argumentativos**: formulando e reformulando práticas de sala de aula na Educação Básica. 2017. 148 f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

NIZET, Jean; RIGAUX, Natalie. **A Sociologia de Erving Goffman**. Trad.: Ana Cristina Arantes Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. São Paulo: Pontes, 2013.

PARIS, Larissa G. **Letramentos acadêmicos de doutorandos**: entre mediações e publicações. 2021. 218 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

PASQUOTTE-VIEIRA, Eliane A. **Letramentos acadêmicos**: (re)significações e (re) posicionamentos de sujeitos discursivos. 2014. 262 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

PASIN, Natália O. **O bilhete orientador de reescrita a serviço da interlocução no ensino de leituras e produção textual no contexto acadêmico de letras**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação**. São Paulo, Martins Fontes, 1983 [2011].

PERINI, Mário A. **Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2010.

PINHEIRO, Clemilton L. Objeto de Discurso e Tópico Discursivo: sistematizando relações. **Linguagem em (Dis)curso** [online]. 2012, v. 12, n. 3 [Acessado 16 Maio 2022], pp. 793-812. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1518-76322012000300007>. Epub 20 Dez 2012.

POSSENTI, Sírio. **Discurso, Estilo, Subjetividade**. São Paulo, Martins Fontes. 1988 [2001].

REDDY, Michael J. A metáfora do conduto: um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem. Trad.: Ilesca Holsbach, Fabiano B. Gonçalves, Marcela Migliavacca e Pedro M. Garcez. **Cadernos de Tradução**, UFRGS/Porto Alegre, nº 9, p. 5-47, 2000 [1979/1993].

RIBEIRO, Branca T.; GARCEZ, Pedro M. (orgs.) **Sociolinguística Interacional**: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso. Porto Alegre: AGE, 1998.

ROUSELL, Jennifer; KRESS, Gunther; PAHL, Kate; STREET, Brian. The social practice of multimodal reading: A New Literacy Studies-multimodal perspective of reading. In: Alverman, D. E. et al. (Eds.) **Theoretical models and processes of literacy**. 7th Ed. New York: Routledge, 2019.

SCARAMUCCI, Matilde. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada** (34): 7-22. Campinas, julho-dezembro de 2000.

SCHLATTER, Margarete. Aula de português para a formação de leitores. **Na Ponta do Lápis**, ano XIV, nº- 31, pp. 36-41, jul., 2018. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/2506/aula-de-portugues-para-a-formacao-de-leitores>. Acesso em 09/08/2022.

SCHOFFEN, Juliana R. **Gênero do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras**. Tese de doutorado em Letras. Porto Alegre, UFRGS, 2009.

SCHOFFEN, Juliana R. Avaliação da proficiência escrita: as qualidades discursivas e a configuração da interlocução no texto. In: SIMÕES, Luciene Juliano; FISCHER, Luís Augusto; ENDRUWEIT, Magali Lopes. (Org.). **O que eu quero dizer é o seguinte**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018, v. 1, p. 297-312.

SEGANFREDO, Eveli. **Escrita e Reescrita de Textos de Estudantes Universitários**: narrativa e subjetividade. 2013. 153 f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SILVA, Cintia P. S. **A Produção do Gênero Acadêmico Abstract**: da Estratégia de Correção à Reescrita. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (FACALE), Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2016.

SILVA, Cintia; CONCEIÇÃO, Rute. A correção dialógica como proposta para o ensino do gênero abstract. **The Specialist**. Revista da PUC-SP. São Paulo Volume 40, Número 1, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2019v40i1a11>. Acesso em 24/06/2022.

SILVERSTEIN, Michael. Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. **Language & Communication**, Amsterdam, v. 23, p. 193-229, 2003. Doi: [https://doi.org/10.1016/S0271-5309\(03\)00013-2](https://doi.org/10.1016/S0271-5309(03)00013-2)

SIMÕES, Luciene J.; MANGABEIRA, Andréa B. de A.; COSTA, Everton V. O bilhete orientador: um gênero discursivo em favor da avaliação de textos na aula de línguas. **Cadernos**

do **IL**, [S. l.], n. 42, p. 293–307, 2011. DOI: 10.22456/2236-6385.26030. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/view/26030>. Acesso em: 22 jun. 2022.

SOUZA, Adriano. Pedagogia da Produção de Textos: entre as qualidades discursivas, macroproposições e regularidades. **Revista X UFPR**. V. 15, N. 7, p. 186-207, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v15i7.74546>. [Acessado 13 Julho 2021].

SOUZA, Adriano; GERIBONE, Viviane de V. Leitura e negociação de sentidos: coordenadas para uma prática escolar dialógica. **Cadernos do IL**, [S. l.], n. 61, p. 322–343, 2020. DOI: 10.22456/2236-6385.103000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/view/103000>. Acesso em 7 de maio. 2022.

STREET, Brian V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Volkova. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

ZAVALA, Virginia. ¿Quién está diciendo eso?: Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. IN: KALMAN, J.; STREET, B. (eds.). **Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales**. Diálogos con América Latina. México: Siglo XXI, 2009, 348-363.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, Recepção, Leitura**. Trad.: Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosacnaify, 2006.