



## **O ENSINO DE ESCRITA NA UNIVERSIDADE: TRAJETÓRIAS DEFENSÁVEIS E TRAJETÓRIAS PREFERÍVEIS DE PROFICIÊNCIA**

### **TEACHING WRITING AT UNIVERSITY: DEFENSIBLE AND PREFERABLE PROFICIENCY TRAJECTORIES**

**Adriano de Souza<sup>1</sup>**

adrianosouza@unipampa.edu.br

Universidade Federal do Pampa

Brasil

**Margarete Schlatter<sup>2</sup>**

margarete.schlatter@ufrgs.br

Instituto de Letras

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Brasil

### **RESUMO**

O propósito deste artigo é discutir o ensino de escrita e a proficiência escrita na universidade. Abordamos essa discussão analisando duas trajetórias de produção escrita e mostrando a construção conjunta de uma escala de preferência pelos participantes. A abordagem teórica se alinha com os estudos de letramento, especialmente dos letramentos acadêmicos (Lea & Street, 2006) e de história do texto (Lillis, 2008). Com base em uma concepção etnográfica de escrita, os dados foram gerados em trabalho de campo, por meio de observação participante em uma disciplina de produção escrita em uma universidade pública brasileira. Os dados consistiram em escritas e reescritas de artigos de opinião, bilhetes avaliativos, intervenções durante os encontros síncronos e participações nas tarefas assíncronas (discussão em fóruns) em Ambiente Virtual de Aprendizagem. A análise focalizou diferentes versões dos textos, buscando estabelecer relações entre os ajustes textuais efetuados e os comentários de leitores, as discussões sobre parâmetros de avaliação e as noções de endereçamento e propósito comunicativo negociadas pelos participantes para a produção discursiva em foco. Os resultados mostram que: em resposta

aos textos produzidos e considerando o propósito comunicativo e o endereçamento da tarefa, os participantes construíram uma pauta indexical em que negociaram proficiências escritas defensáveis e preferíveis para aquela comunidade de prática específica. Concluímos que um ensino de escrita com oportunidades de diálogo em torno do texto pode romper com práticas institucionais do mistério (Lillis, 2001), criando espaços propícios para a aprendizagem da escrita.

**Palavras-chave:** ensino de escrita - letramentos acadêmicos - indexicalidade da noção de proficiência - diálogo em torno do texto - endereçamento.

## ABSTRACT

The purpose of this article is to discuss the teaching of writing and writing proficiency at university. We approach this discussion by analyzing two trajectories of written production and showing the joint construction of a preference scale by the participants. The theoretical approach aligns with literacy studies, especially academic literacies (Lea & Street, 2006) and text history (Lillis, 2008). Based on an ethnographic conception of writing, the data were generated in fieldwork, through participant observation in a writing course at a Brazilian public university. The data consisted of written and rewritten opinion articles, written feedback comments, interventions during synchronous meetings and participation in asynchronous tasks (discussion in forums) in a Virtual Learning Environment. The analysis focused on different text versions, seeking to establish relationships between the textual adjustments made and the readers' comments, the discussions about evaluation parameters and the notions of addressivity and communicative purpose negotiated by participants for the discursive production in focus. The results show that, in response to the texts produced and considering the task communicative purpose and addressivity, the participants constructed an indexical agenda in which they negotiated defensible and preferable writing proficiencies for that specific community of practice. We conclude that the teaching of writing that creates opportunities for talk around texts can break away from institutional practices of mystery (Lillis, 2001), creating spaces conducive to learning writing.

**Keywords:** teaching writing - academic literacies - indexicality of the notion of proficiency - talk around texts - addressivity.

**Recepción:** 15-12-2024

**Aceptación:** 25-04-2024

## INTRODUÇÃO

Até que nem tanto esotérico assim  
Se eu sou algo incompreensível  
Meu Deus é mais  
Mistério sempre há de pintar por aí

**Gilberto Gil (Esotérico)**

O presente artigo é fruto do interesse compartilhado de seus autores a respeito de ensino e aprendizagem de leitura e de escrita na universidade e da construção de parâmetros para avaliar textos de diferentes gêneros nessa esfera de atividades. Com base em estudos de letramentos acadêmicos (Lea & Street, 2006) e de história do texto (Lillis, 2001; 2008), analisamos a trajetória de dois textos de estudantes de graduação, para sustentar que nessa comunidade de prática específica, a noção de proficiência escrita foi construída de modo coletivo a partir do diálogo em torno do texto.

Os dados que trazemos para análise foram gerados em 2020 através de observação participante em uma disciplina de graduação de um curso de Letras de uma universidade pública brasileira. A disciplina, ofertada no primeiro semestre do currículo, tem como objetivo a produção de textos de diferentes gêneros discursivos com vistas ao desenvolvimento de competências de escrita. Um dos gêneros produzidos na turma observada foi o artigo de opinião, pelo qual os estudantes foram convidados a opinar sobre a modalidade de ensino adotada pela universidade durante o período inicial da pandemia. Tratava-se de uma modalidade de ensino remoto *online* com aulas assíncronas e eventuais encontros síncronos por videoconferência, fato que dividia as opiniões da comunidade acadêmica diante das recomendações de isolamento social. Havia quem concordasse que a forma de ensino adotada (ainda que não fosse a ideal) era a melhor forma de contornar a situação, e havia quem discordasse desse ponto, não necessariamente por defender uma violação à política de isolamento, mas pela crítica à modalidade adotada pela universidade.

Em nossa abordagem, procuramos olhar para a produção de texto - ou seja, para os dados - a partir de uma concepção etnográfica de escrita (Lillis, 2008; Zavala, 2009; Marinho, 2010; Fiad, 2013). Deste ponto de vista teórico e metodológico um texto é o que a sua própria história de concepção pode nos dar a perceber através dos diálogos construídos em torno de sua elaboração. Conforme Pasquotte-Vieira (2014, p. 99-100):

A “história do texto” passou a designar uma “unidade fundamental da coleta de dados e análise para explorar as trajetórias de textos” (Lillis, 2008, p. 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.

Nesse sentido, entendemos “diálogos em torno do texto” em uma perspectiva bakhtiniana, como a cadeia enunciativa que é construída pelos participantes ao longo de suas atividades conjuntas em torno da produção de textos. Isso inclui, por exemplo, interações (orais e escritas) dos participantes em torno da escrita de seus textos com colegas, monitora e professora e outros eventos pedagógicos tais como: aulas sobre aspectos relacionados à escrita em foco, leitura e discussão de parâmetros de avaliação e de textos modelares. Ao longo desse percurso de trabalho conjunto, vão se construindo referências, compreensões e conhecimentos compartilhados. Desse modo, texto e contexto se fundem organicamente, e passa a interessar à análise da produção textual a própria cadeia enunciativa da qual o “produto-texto” é uma parte. Nessa perspectiva de análise, tal como a definem Lea e Street (2006), mais do que definir um texto bom ou ruim, passa a interessar compreendê-lo epistemologicamente.

Para proceder à reflexão aqui proposta, na próxima seção tratamos da noção de escrita na universidade, entendendo-a como uma prática discursiva que pode tanto promover o acesso como também a exclusão à participação em práticas sociais privilegiadas. Também discutimos como a noção de proficiência escrita pode ser negociada por participantes, quando engajados na aprendizagem da escrita. Em seguida, aprofundamos a noção de construção de uma escala de proficiência e de uma escala de preferência com base em uma pauta indexical negociada pelos participantes. Na seção 3, analisamos de que modo essa pauta indexical foi sendo construída a partir de diálogos em torno de textos produzidos por duas participantes. Por fim, apresentamos algumas implicações dos resultados para o ensino de escrita salientando a relevância dos diálogos em torno do texto para a aprendizagem.

## **1. A linguagem como recurso prático**

O ponto de partida de nossa mirada é fundamentalmente o exercício de compreensão da linguagem como prática discursiva e do letramento como prática social (Barton & Hamilton, 1998; Lillis, 2001). Pensar a linguagem desde essa perspectiva nos coloca o desafio de não isolar os seus diferentes usos daquilo que as pessoas fazem no mundo concreto. Nessa percepção os “tipos relativamente estáveis de enunciados” de que fala Bakhtin (2016, p.12) são formas de ação coordenada no mundo social (Clark, 2000). De tal sorte que essas formas de ação social, consideradas em sua recorrência, constituem os diferentes modos de organização da dinâmica da vida social de indivíduos

e de instituições. Aqui particularmente, olhar para a linguagem como prática discursiva implica pensar no acesso e na regulação das práticas de letramento, as quais, segundo Barton e Hamilton (1998, p. 7), “são moldadas por regras sociais que regulam o uso e a distribuição de textos, prescrevendo quem pode produzi-los e ter acesso a eles”. Nesse sentido, pode-se melhor compreendê-las como “existentes nas relações entre as pessoas, dentro de grupos e comunidades, mais do que como um conjunto de atributos individuais”<sup>3</sup>.

Deste ponto de vista, a linguagem “pode ser melhor entendida como *um recurso prático*” (Lillis, 2001, p. 34, *grifo nosso*) e a ênfase que damos à noção de *recurso* se deve, fundamentalmente, ao que ela evoca em termos conceituais; porque muito próxima semanticamente das noções de capital e de mercado no sentido que Bourdieu lhes confere: “os discursos não são apenas [...] signos destinados a serem compreendidos, decifrados; são também *signos de riqueza* a serem avaliados, apreciados, e *signos de autoridade* a serem acreditados e obedecidos” (Bourdieu, 2008, p. 53, *grifos do autor*). Se dedicarmos nossa atenção a esse *recurso prático* em funcionamento (ou seja, ao mercado de trocas simbólicas) podemos perceber, em alguma medida, o próprio funcionamento das estruturas sociais nas quais a linguagem opera. Nesse sentido, há que se reconhecer – ainda com Lillis (2001, p. 35) – que práticas discursivas específicas podem se tornar dominantes (ou preferíveis), dentro de esferas específicas da vida social, o que envolve (e, portanto, evoca e reivindica) a articulação de valores, crenças e identidades particulares configurando a regulação e o ordenamento da própria estrutura social<sup>5</sup>.

Essas práticas discursivas dominantes – ou letramentos dominantes nos termos de Barton e Hamilton (1998) – geralmente são associadas às instituições e organizações formais e tendem a ser mais valorizadas socialmente. Dentre essas instituições, as escolas e universidades são reconhecidas pela manutenção e difusão desse legado através de práticas diversas de letramento. Ao defender políticas institucionais de apoio à aprendizagem da escrita na universidade, Ávila Reyes et al. (2020) destacam seu papel fundamental no controle de acesso às práticas acadêmicas:

La escritura implica la selección, manipulación, valoración y transformación activa de los contenidos disciplinares, lo que habilita su potencial epistémico (Castelló et al., 2007). [...] Si los estudiantes no poseen un dominio de las prácticas escritas y de los géneros discursivos propios del contexto universitario, y si no se sienten competentes como escritores, difícilmente podrán beneficiarse de la escritura como herramienta de aprendizaje. Segundo, ya que la escritura es el medio para que los estudiantes construyan y demuestren su aprendizaje disciplinar, esta cumple una función de control de acceso o *gatekeeping* que permite decidir quiénes participan o son expulsados de la comunidad [...], así como también definir qué discursos y recursos semióticos están permitidos o penalizados en ella (Lillis, 2013). De esta forma, la escritura opera como instrumento de aprendizaje y de enculturación

disciplinar en este nuevo ámbito educativo, pero también como indicador institucionalizado para determinar la calidad de los desempeños y las posibilidades de graduación o abandono (Ávila Reyes *et al.* 2020, p. 7, *grifo dos autores*).

Pode-se perceber assim, que práticas discursivas dominantes também são espaços de disputa e tensionamentos e que tanto a produção de sentido para as diferentes finalidades que aí se estabelecem por meio da leitura, quanto a construção da proficiência escrita constituem um processo valioso de negociação entre os participantes. Exemplos disso podem ser vistos em trabalhos como: Fiad (2013), Pasquotte-Vieira (2014), Zhang (2017), Petermann e Jung (2020) e Souza (2022), que tratam de negociações em torno da produção escrita e da reescrita em contextos escolares e acadêmicos. Especialmente em relação ao trabalho de Souza (2022), ao investigar de um ponto de vista etnográfico a rotina de leitura e produção textual de uma turma de graduação em Letras, o autor observou a coocorrência de duas trajetórias de proficiência escrita – dialogando com Schlatter (2018) – as quais chamou de trajetórias preferíveis de proficiência e trajetórias defensáveis de proficiência, noções que aprofundamos neste artigo.

O referido estudo analisou os processos de indexicalidade (Duranti, 1997; Blommaert, 2005) constituídos na produção discursiva dos estudantes-participantes da pesquisa e argumentou, observando as diferentes interlocuções estabelecidas na história dos textos analisados, que a produção discursiva que aí se constituiu estava atrelada à construção de uma pauta indexical que envolveu, em paralelo à resposta às tarefas institucionais de escrita, uma negociação de uma escala de preferência contextualmente situada:

Dentre as trajetórias de proficiência preferíveis, repousam as produções discursivas que demonstraram fluência no trânsito entre propósitos comunicativos implícito e explícito [...]. Dentre as trajetórias de proficiência autorizadas e defensáveis, repousam as produções discursivas que cumpriram o propósito comunicativo explícito da tarefa de escrita de autoapresentações<sup>6</sup>. 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 e aprendizagem (Souza, 2022, p. 165).

Essa noção de pauta indexical, por sua vez, é um desdobramento do que Eckert (2008) chamou de campo indexical (*indexical field*). Para a autora (cf. Eckert, 2008, p. 463-465), em vez de sentidos fixos, as formas linguísticas, denominadas por ela de variáveis linguísticas, comporiam um campo indexical, isto é, uma constelação de sentidos possíveis que se vinculam ideologicamente em um processo contínuo de reinterpretação. Ainda, segundo a autora, a heterogeneidade ordenada dos diferentes usos de variáveis linguísticas assinala a agência do falante, tanto em relação a seu lugar (pretendido

ou reivindicado) no mapa social, como em relação a seus movimentos ideológicos (*ideological moves*).

A análise da constituição de uma pauta indexical nos fala sobre: como produções textuais em contextos de ensino de escrita colocam em jogo comportamentos sociais específicos e dinâmicos. Ou seja, não se trataria propriamente, como em Eckert (2008), da análise sociolinguística do significado social de uma variável linguística, mas da compreensão da produção textual como uma performance mobilizada pela interlocução que se estabelece no referido contexto de ensino. Em diálogo com a autora, diríamos que: em vez de um sentido fixo e estático, *um propósito comunicativo* articula uma *pauta indexical*, isto é, um conjunto de possibilidades linguísticas, semânticas, estilísticas e discursivas a serem negociadas conforme os recursos de que dispõem os participantes e conforme a natureza da interlocução estabelecida.

A noção de pauta indexical também apresenta alguns desdobramentos ou implicações para o campo dos estudos de letramento em contextos de ensino e aprendizagem de escrita, destacamos três pontos, a saber:

- a) Os diferentes sujeitos envolvidos em situações de produção escrita colocam em pauta os termos de uma negociação: trata-se de um exercício de compreensão da linguagem como um recurso prático e, nesse exercício, articulam-se os signos de valor e de autoridade que poderão ser utilizados nas diferentes participações.
- b) O propósito comunicativo de uma tarefa de escrita fundamenta a articulação desses signos de valor e de autoridade que serão negociados para a constituição de uma pauta indexical. Além disso, a noção de indexicalidade desestabiliza uma eventual percepção estática do propósito comunicativo.
- c) Daí que se possa pensar na constituição de um propósito comunicativo implícito em paralelo ao propósito comunicativo explicitado por determinada tarefa de escrita. O explícito nos falaria de uma escala de *proficiência* amplamente partilhada; o implícito, de uma escala de *preferência*, cujos termos nem sempre se dão a conhecer de antemão. Discutiremos essas questões nas próximas seções.

## **2. Indexicalidade e proficiência na aula de escrita: o preferível, o implícito e a prática do mistério.**

Como foi visto, a pauta indexical trazida à tona por Souza (2022) não se configura como algo previamente estabelecido pelo programa de ensino de escrita ou pelo aparato formal que o constitui. Trata-se, portanto, do exercício das diferentes participações e interlocuções que vão se organizando ao longo desse fazer. Observada de um ponto de vista dialógico, a pauta indexical pode ser lida como ação responsiva dos participantes,

construída em reação ao aparato formal de ensino e aprendizagem de uma determinada disciplina curricular.

O fenômeno em questão pode ser melhor percebido pela via da teoria da linguagem do Círculo de Bakhtin, sobretudo a partir das noções de: propósito comunicativo, endereçamento e interlocução. Nessa perspectiva “toda compreensão [...] do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva” (Bakhtin, 2016, p. 25). Com efeito, a questão da indexicalidade na aula de escrita pode se constituir como categoria relevante, especialmente se nos propormos a analisar a produção escrita dos estudantes como ação responsiva a um determinado propósito comunicativo. Acrescentamos ainda que a compreensão desse propósito – uma compreensão movente e processual – tende a se beneficiar do exercício da interlocução.

Em contextos formais de ensino de escrita podemos dizer que: uma pauta indexical organiza, em função do propósito comunicativo explícito e partilhado pelo grupo, a dinâmica entre as trajetórias de proficiência preferíveis e defensáveis; daí que se possa especular sobre os termos pelos quais uma pauta indexical estabelece (ou não) um propósito comunicativo implícito. Lillis (1999, 2001), por exemplo, debruçando-se sobre o chamado *essayist literacy* observou que o propósito comunicativo (*essay question*) nem sempre se apresentava de maneira suficientemente explícita para os estudantes desenvolverem os seus textos. Além do que, a prática sócio-discursiva em torno dessa produção textual se mostrava essencialmente monológica, isto é, a orientação dos tutores para escritas e reescritas não abria espaços para uma negociação responsiva dos estudantes; fato que subsidiou o argumento de que haveria nesse expediente uma prática institucional do mistério (*institutional practice of mystery*). Como efeito, a prática acabava por desestimular aqueles estudantes que tinham maiores inseguranças de escrita, que eram justamente os estudantes que mais precisavam de orientação.

Nesse trabalho, Lillis (2001) observa o endereçamento (*addressivity*) como um aspecto central para se reconfigurar a percepção acerca de equívocos tradicionalmente apontados na escrita de estudantes. Argumenta ainda que, em boa medida, a insuficiente clareza por parte do estudante em relação à configuração da interlocução pode ser um aspecto decisivo em suas escolhas enunciativas. Conforme apontado por Bakhtin:

O direcionamento, o endereçamento do enunciado, é sua peculiaridade constitutiva sem a qual não há nem pode haver enunciado. As várias formas típicas de tal direcionamento e as diferentes concepções típicas de destinatário são peculiaridades constitutivas e determinantes dos diferentes gêneros do discurso (Bakhtin, 2016, p. 68).

Em contribuição a essa discussão, a história dos textos analisados por Souza (2022) mostrou que: a configuração das relações indexicais que pautaram a trajetória preferível de produção textual estava atrelada à compreensão, pelo estudante, de um propósito

comunicativo implícito; isto é, um conjunto de características textuais e discursivas que configuravam um repertório valorizado, embora nem sempre pactuado explicitamente. No contexto em questão, o autor propõe representar uma escala de indexicalidade como uma linha contínua, em que em uma extremidade da linha teríamos o propósito comunicativo explícito e amplamente compartilhado e, em outra extremidade, o propósito comunicativo implícito desses textos<sup>7</sup>. Assim, os participantes que se deslocaram com fluência e habilidade na compreensão desses dois propósitos comunicativos aproximaram-se do perfil preferível de textos. Por outro lado, os participantes que não demonstraram mobilidade na escala de indexicalidade, ficaram mais afastados do perfil preferível, ainda que suas produções pudessem ser consideradas bem avaliadas em termos de proficiência.

Ocorre, todavia, que para transitar entre um propósito e outro, ou seja, para compreender e participar do propósito implícito e, portanto, estar alinhado à trajetória de proficiência escrita preferível, há que se ter ou buscar e negociar os recursos necessários, os quais, justamente por não serem evidentemente óbvios, podem também representar os ecos de uma prática do mistério.

Em suma, ao nos referirmos tanto à prática do mistério (Lillis, 2001) como ao que estamos denominando de um suposto propósito comunicativo implícito, estamos falando da configuração da interlocução da produção textual-discursiva em contextos de ensino de escrita. Dito de outro modo, estamos tratando dos fenômenos que compõem o endereçamento da produção enunciativa e, finalmente, estamos compreendendo que se: por um lado, há aspectos bem precisos e delimitados na concepção do endereçamento (tais como conteúdo informacional, interlocutores e grau de formalidade, por exemplo); por outro, há aspectos menos precisos e palpáveis, os quais podem ficar mais (ou menos) evidentes na medida do próprio exercício da interlocução que se estabelece (ou não) entre os participantes em cada evento de escrita.

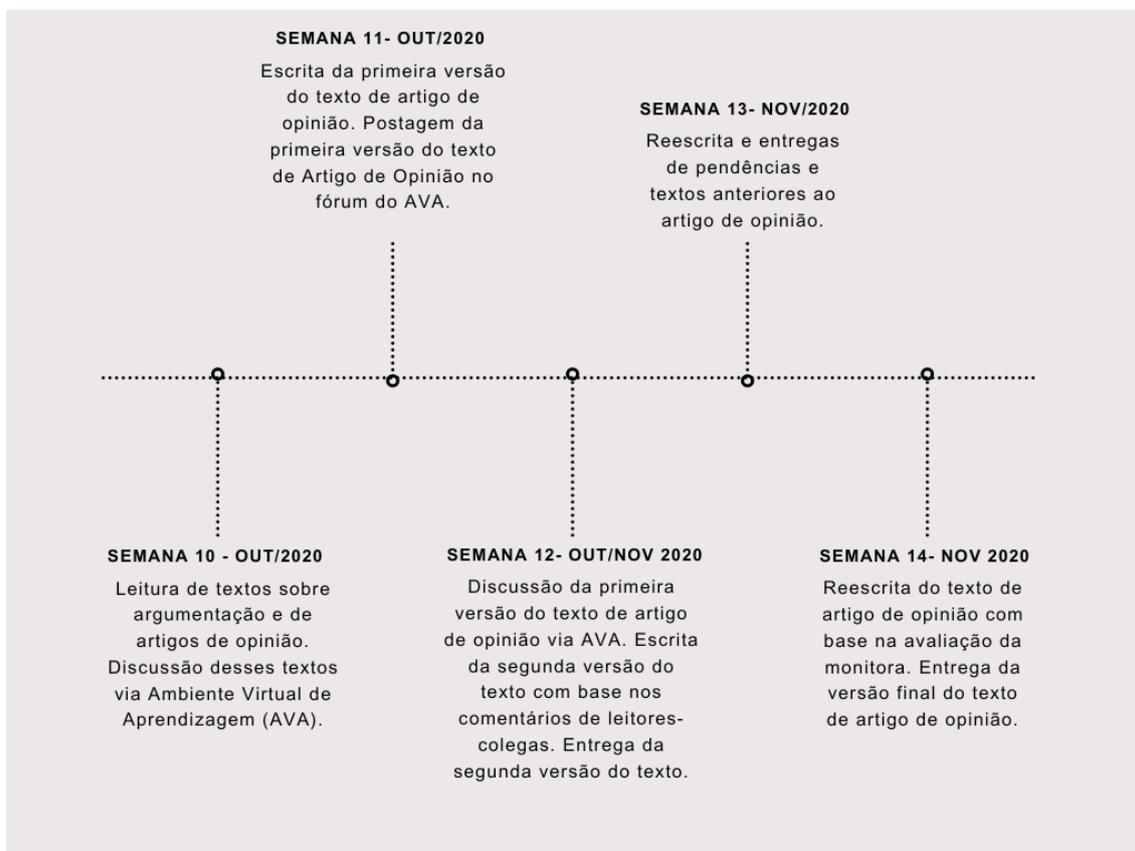
### **3. As trajetórias de proficiência de Lélia e de Caroline**

Passaremos a discutir duas trajetórias de proficiência escrita, analisando-as na perspectiva da história do texto, isto é, da cadeia enunciativa da qual emergiu a versão final do artigo de opinião produzido. Os dados foram gerados em trabalho de campo por meio de observação participante da rotina de uma disciplina de produção textual no primeiro semestre dos estudantes no curso de Letras<sup>8</sup>. Uma parte desses dados foi discutida no trabalho de Souza (2022), que se debruçou na análise de autoapresentações. O recorte apresentado aqui trata de artigos de opinião produzidos pela turma mais ao final da observação participante. Ao todo, o trabalho de campo se deu ao longo de quinze semanas, nas quais a turma leu e produziu três gêneros discursivos diferentes<sup>9</sup>.

Centraremos, então, nossa discussão na produção discursiva do artigo de opinião, ocorrida em torno das semanas 10 e 14, conforme a figura abaixo ilustra:

### Figura 1

*Linha do tempo de atividades desenvolvidas em torno da escrita do artigo de opinião*



Fonte: elaborado pelos autores a partir de Souza (2022).

A pesquisa contou com um universo de vinte e dois participantes, dentre os quais: vinte discentes, uma docente e uma monitora. Todos os participantes formalizaram o consentimento em participar da pesquisa. Para este artigo, considerando o recorte temporal das cinco semanas ilustradas na linha do tempo, contamos com as seguintes fontes de dados: escritas e reescritas, bilhetes de avaliação, intervenções durante os encontros síncronos e participações nas tarefas assíncronas (discussão em fóruns) em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Para compreender as noções de trajetórias preferíveis e trajetórias defensáveis de proficiência dos artigos de opinião produzidos nesta situação específica, vamos analisar um recorte da história dos textos de duas participantes, mostrando de que modo as negociações empreendidas em torno dos textos mostram a escala de preferência construída nesse percurso.

Vejamos então, a propósito disso, a segunda versão do artigo de opinião de Lélia contendo alguns comentários elaborados pela monitora da disciplina. Segundo o cronograma da disciplina, após a discussão de textos sobre argumentação e artigos de opinião (Semana 10), a primeira versão escrita era compartilhada para leitura e comentários dos colegas, os quais se manifestavam em fórum de discussão no AVA (Semana 11). A partir dos comentários dos colegas, o aluno deveria organizar uma segunda escrita do texto, que seria então, destinada à leitura da monitora (Semana 12). Por fim, uma terceira versão do texto – uma versão final a partir dos comentários da monitora – destinava-se à professora, que faria a avaliação com base em todo o processo (Semanas 13 e 14).

Para essa tarefa de escrita, os estudantes deveriam elaborar um texto de opinião a partir do seguinte propósito: “escreva um artigo de opinião para ser publicado no Jornal da Universidade respondendo à seguinte pergunta: a universidade deve manter o ensino remoto emergencial (ERE) em 2021?”. Os textos seriam avaliados segundo parâmetros de proficiência escrita previamente divulgados, discutidos em conjunto e já utilizados nos textos do gênero autoapresentação produzidos anteriormente. Os parâmetros para a análise dos textos descreviam qualidades discursivas<sup>10</sup> do texto (conforme Guedes, 2009), dentre os quais o atendimento ao propósito comunicativo constava como um descritor relevante para uma boa avaliação.

Conforme discutido entre os participantes, o texto deveria apresentar um ponto de vista sobre a problemática (manter ou não manter o ensino remoto emergencial) e sustentá-lo com base em argumentos advindos, sobretudo, da experiência individual do estudante com a modalidade de ensino em questão.

### Tabela 1

*Artigo de opinião de Lélia (versão 2) com comentários da monitora*

Texto	Comentários
<p>Ensino emergencial em 2021 será que a aguentamos mais um ano?</p> <p>O Corona vírus, trouxe para 2020, muitas incertezas e mudanças nos hábitos dos brasileiros. Afinal em pouco tempo, passamos a não sair mais de casa, a não ser por necessidade, sempre fazendo uso de máscara e álcool gel. O trabalho passou a ser feito na sala ou num cantinho de casa e os estudos passaram a ser por aulas online, o chamado ensino remoto. Sinceramente não foi fácil se habituar e muito menos saber lidar e mexer em tantas plataformas de ensino,(meet, teams, zoom) que os professores escolheram.</p>	

Há uma clara diferença entre ERE (Ensino Remoto Emergencial) e EAD (Ensino a Distância). Uma aula remota pode ser considerada uma solução temporária para continuar as atividades pedagógicas e tem como principal ferramenta as plataformas digitais, já citadas à cima, com finalidade de minimizar os impactos na aprendizagem dos estudantes do sistema de ensino originalmente presencial, aplicadas neste momento de crise. Sendo assim não podemos considerar as aulas remotas uma modalidade de ensino, mas uma solução rápida e acessível para muitas instituições. Já o EAD, tem sua estrutura e metodologia feito para garantir educação, prestar atendimento, aplicar atividades, e aulas em um ambiente de aprendizado, com tutores e recursos tecnológicos que favorecem o ensino.

As aulas remotas trouxeram muitos problemas a vida dos alunos. Muitos oriundos de famílias de baixa renda, se viram sem poder fazer as aulas por falta de computador ou mesmo internet. Já os que tinham acesso aos equipamentos, precisaram achar um lugar na casa calmo, para estudar e adaptar a rotina da casa aos horários de aula. Eu mesma tive dias que não pude assistir aula, pois tinha que fazer algumas tarefas, como ir no mercado ou farmácia, para minha mãe. E nisso tudo acrescento, a enxurrada de material e atividades que todos os professores, pareciam combinar, de enviar ao mesmo tempo.

O ensino remoto, não foi uma boa solução a ser encontrada pela Universidade. Pois nada substitui a aula presencial, o cara a cara, tirar a dúvida na hora. Sem falar na socialização com outras pessoas. O ERE trouxe aos alunos muita ansiedade e em alguns casos até depressão. Um estudo realizado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e publicado pela revista *The Lancet*, mostra de acordo com o artigo, que os casos de depressão aumentaram 90% e o número de pessoas que relataram sintomas como crise de ansiedade e estresse agudo mais que dobrou entre os meses de março e abril deste ano, comprovando que a falta de convívio com outros alunos, deixou muita gente doente emocionalmente.

Por isso não é viável que tenhamos mais um ano de ERE. Pois tenho medo que, o que suba, seja o número de alunos desistindo dos cursos, devido a dificuldade de manter os prazos de entregas das atividades, as leituras e tudo mais.

E você o que acha do Ensino Remoto na universidade? Será que vale a pena continuar?

*Como esse parágrafo se relaciona com o seu questionamento? Você defende o EAD no lugar do ERE? Se esse for o caso você precisa retomar essa posição no final do texto, ou suprimir essa parte se não for o caso.*

[Note-se que o parágrafo em questão não estava na versão 1 do texto. Ele passou a integrá-lo após um comentário de uma colega de Lélia, que disse: “[...]. Acho também, que seria bacana nesse mesmo parágrafo, explicar mais como funciona o ERE, por exemplo, o diferenciando do EAD, para causar mais impacto no leitor.”]

Como isso pode se relacionar com os argumentos apresentados nos parágrafos anteriores? O que é tudo mais? Aqui você pode retomar brevemente alguns argumentos que você citou durante o texto.

Essa pergunta final não precisa! Pensando que é um debate, outras opiniões seriam publicadas no mesmo jornal.

Fonte: dados gerados por Souza e organizados pelos autores a partir das postagens em AVA entre agosto e novembro de 2020.

Como se pode perceber, o texto cumpre o propósito comunicativo da tarefa de escrita na medida em que apresenta e defende a tese de que “o ensino remoto não foi uma boa solução encontrada pela universidade” e, para sustentá-la, argumenta tanto genericamente – quando menciona que alunos de baixa renda tiveram problemas em função da falta de estrutura e que houve aumento de casos de ansiedade e depressão –, quanto especificamente - quando encaminha a discussão para seu universo particular, mencionando os dias em que não pôde assistir a aulas em função de tarefas da rotina privada.

Agora, considerando os diálogos em torno do texto, parece haver uma divergência entre a autora e a monitora em termos de concepção do endereçamento do artigo. Isso fica mais evidente na pergunta que a autora faz ao final do texto (*e você o que acha do ensino remoto na universidade? será que vale a pena continuar?*), ao que a monitora reage, justificando que, no jornal no qual o texto hipoteticamente seria publicado, haveria espaço para o contraditório e, portanto, a pergunta não seria necessária.

Essa divergência ou conflito na concepção do endereçamento é tipicamente uma questão de configuração da interlocução do texto escrito. Há da parte de quem escreve, uma intencionalidade projetada em termos de interlocução (em termos de destinatário, de auditório social) e há da parte de quem lê (e, neste caso, lê com a autoridade de avaliar), uma projeção em termos de configuração da interlocução que nem sempre condiz com a concepção de quem escreve.

Esse conflito também se evidencia quando a monitora questiona o parágrafo em que Lélia discute a diferença entre as modalidades de Ensino a Distância e Ensino Remoto, cobrando da autora uma relação entre essa diferença e o ponto de vista sustentado – o que a monitora chama de questionamento do texto. Percebe-se que, de fato, o parágrafo em questão não parece contribuir com o movimento argumentativo que Lélia acabou por estabelecer. Isso porque o trecho assinalado leva a crer que a autora vai defender a modalidade EaD no lugar da modalidade ERE, mas não é o que acontece no texto.

Contudo, considerando que o trecho em questão foi acrescido ao texto como contribuição à concepção do endereçamento feita por uma leitora-colega, ou seja, considerando que houve uma interferência direta na configuração da interlocução do texto, é compreensível que Lélia tenha optado por manter o trecho tal como foi apresentado, uma vez que a recomendação advinda do aparato formal da disciplina era a de reescrever o texto a partir das contribuições dos leitores-colegas. Em seu turno, a monitora, que não participou dessa conversa anterior e, portanto, não pôde considerar a referida interferência na configuração da interlocução, problematiza a escolha da autora. Lélia, por sua vez, acata a sugestão, tanto que, na versão final do texto, reescreve o parágrafo em questão, deixando-o da seguinte forma:

## Tabela 2

### Comparação entre parágrafos das versões 2 e 3 do artigo de opinião de Lélia

Versão 2	Versão 3
Há uma clara diferença entre ERE (Ensino Remoto Emergencial) e EAD (Ensino a Distância). Uma aula remota pode ser considerada uma solução temporária para continuar as atividades pedagógicas e tem como principal ferramenta as plataformas digitais, já citadas à cima, com finalidade de minimizar os impactos na aprendizagem dos estudantes do sistema de ensino originalmente presencial, aplicadas neste momento de crise. Sendo assim não podemos considerar as aulas remotas uma modalidade ensino, mas uma solução rápida e acessível para muitas instituições. Já o EAD, tem sua estrutura e metodologia feito para garantir educação, prestar atendimento, aplicar atividades, e aulas em um ambiente de aprendizado, com tutores e recursos tecnológicos que favorecem o ensino.	Uma aula remota pode ser considerada uma solução temporária para continuar as atividades pedagógicas e tem como principal ferramenta as plataformas digitais, já citadas acima, com finalidade de minimizar os impactos na aprendizagem dos estudantes do sistema de ensino originalmente presencial, aplicadas neste momento de crise. Entendo isso, já que ficar sem aulas também não é uma solução, especialmente para os alunos no final da graduação, por exemplo.

Fonte: dados gerados por Souza e organizados pelos autores a partir das postagens em AVA entre agosto e novembro de 2020.

Do ponto de vista pedagógico – pensando agora na questão do ensino de escrita – a questão central passa ser o quanto esse conflito na configuração da interlocução (a divergência na concepção do endereçamento do enunciado) vai desencadear uma prática institucional e monológica do “mistério” ou o quanto ele vai se estabilizar em decorrência da negociação estabelecida. O caso da história do texto de Lélia, ao que parece, nos mostra uma profícua negociação na concepção do endereçamento. Contudo, em que pese tratar-se de um caso em que há considerável espaço de negociação na concepção do endereçamento, tal fato não afasta nem impede o surgimento de novas demandas e recomendações. No bilhete final ao texto de Lélia, a monitora fez as seguintes observações para a escrita final do texto:

## Tabela 3

### Bilhete de reescrita da monitora ao texto de Lélia

Oi, Lélia! O seu texto tá bem legal! O que falta é apontar o argumento contrário (um argumento a favor das aulas no ensino remoto) aqui no final do texto, ou durante a exposição dos argumentos que você já apontou, para que você possa refutá-lo e construir uma melhor conclusão e reflexão final. [...].

Fonte: dados gerados por Souza e organizados pelos autores a partir das postagens em AVA entre agosto e novembro de 2020.

Essa sugestão de: “apontar o argumento contrário” à tese defendida, isto é, uma refutação, um argumento favorável ao ERE mesmo que a autora seja contrária ao modelo, é uma entre outras possibilidades de organização da cadeia argumentativa e, portanto, uma recomendação que a autora pode (ou não) seguir, a depender, claro, dos termos dessa negociação. Assim como aconteceu quando Lélia seguiu as recomendações da colega-leitora para escrever a versão 2 do seu artigo, a autora também procurou seguir as orientações da monitora para escrever a versão 3 do seu texto. Especificamente em relação a essa questão de “apontar o argumento contrário” o resultado foi o seguinte:

#### Tabela 4

*Comparação entre trechos das versões 2 e 3 do artigo de opinião de Lélia*

Versão 2	Versão 3
<p>O ensino remoto <b>não foi uma boa solução</b> a ser encontrada pela Universidade. Pois nada substitui a aula presencial, o cara a cara, tirar a dúvida na hora. Sem falar na socialização com outras pessoas. [...]</p> <p>Por isso não é viável que tenhamos mais um ano de ERE. Pois tenho medo que, o que suba, seja o número de alunos desistindo dos cursos, devido a dificuldade de manter os prazos de entregas das atividades, as leituras e tudo mais.</p>	<p>O ensino remoto, <b>foi a solução encontrada</b> pela Universidade, neste momento difícil que estamos vivendo, mas cá entre nós, nada substitui a aula presencial, o cara a cara, tirar a dúvida na hora. Sem falar na socialização com outras pessoas. <b>Mas também não julgo quem acha que o ERE é a saída no momento.</b> Pois com o alto índice de contaminação por Covid-19, fica inviável a aglomeração, o que seria difícil de evitar se voltássemos as aulas presenciais.</p> <p>Mas mesmo assim ainda acho que o ERE não é a melhor saída. Pois, <b>a não ser que houvesse um ajuste melhor na distribuição de atividades</b>, para que se pudesse ter mais calma para ler os textos, livros, assistir os vídeos e entregar as tarefas, talvez pudesse ter seguimento.</p> <p>Este é meu ponto de vista, mas sei que muitos não concordam comigo e até me perguntariam, “se prefiro ficar sem aulas?” ou “prefere se arriscar saindo as ruas, com o covid no ar?” com certeza não, mas repito: precisamos organizar melhor o ERE, para que possamos estudar com calma e qualidade em 2021.</p>

Fonte: dados gerados por Souza e organizados pelos autores a partir das postagens em AVA entre agosto e novembro de 2020.

Por fim, a avaliação final ao texto de Lélia atribuiu-lhe o conceito máximo. Contudo, o parecer que acompanhou a última versão do texto menciona que a aluna ainda apresenta *dificuldades com a pontuação e com a articulação da produção textual*. Em que pese, a estudante ter produzido e entregado os textos em todas as versões solicitadas e nos prazos solicitados e ter seguido todas as recomendações dos diferentes interlocutores, ainda assim, pode-se inferir que a trajetória textual de Lélia apresenta

uma proficiência ainda parcial da concepção do endereçamento discursivo preferida nesse gênero específico, isto é, um artigo de opinião sobre o ERE, desde a perspectiva de uma estudante que teve essa experiência e que conhece seus prós e contras, a ser publicado no Jornal da Universidade, que abriu espaço para esse debate público por escrito.

Dito de outro modo, ainda que a produção de Lélia figure como bem avaliada na escala de proficiência negociada na e pela turma, há uma escala de preferência a se ter em conta. Nessa escala, daria para pensar que a trajetória textual de Lélia figura entre as trajetórias defensáveis, visto que atende ao propósito comunicativo explícito da tarefa de escrita, apresentando um ponto de vista sobre a questão de manter ou não manter o ensino remoto emergencial e sustentando-o com base em argumentos variados. Contudo, há alguns aspectos que lhe afastam da trajetória de textos preferíveis, dentre os quais a questão da articulação e da pontuação.

Em relação à pontuação, de fato, há convenções amplamente partilhadas e conhecidas a serem observadas para a construção de um texto que visa à circulação em uma mídia institucional. Já em relação à articulação, é possível que se esteja referindo ao nível textual dos operadores argumentativos e estratégias de reiteração, associação e conexão. Se for este o caso, há, como se sabe, variadas estratégias de elaboração coesiva, e o próprio processo de compreensão de uma situação comunicativa hipotética (a ideia de um jornal imaginado) poderia interferir na organização dessa articulação.

Como se vê, trata-se de uma questão de regulação da prática discursiva. Em uma perspectiva sociosemiótica, coesão e coerência são indicadores semióticos de um fenômeno social (Rowell et al., 2019, p. 518); portanto, a natureza linguística dos recursos coesivos indica (apenas) uma dimensão de um fenômeno que é, fundamentalmente, social. Tratada apenas como uma operação linguística de saber ou não saber empregar articuladores textuais, o fenômeno da coesão tende a ser reduzido a uma habilidade valorizada pelo letramento dominante. Essa percepção reducionista, em verdade, esconde uma importante preferência dessa prática social, isto é, oculta que saber mobilizar e operar as formas linguísticas de articulação por meio de conectores, por exemplo, pode indexicalizar (ou não) um texto na trajetória de proficiência preferível. Em outras palavras, trata-se de um *signo de riqueza* a ser apreciado e valorizado.

Portanto, o processo de indexicalização (a pauta indexical) organiza a produção discursiva em termos de práticas preferíveis e práticas defensáveis, autorizando ou desautorizando essas trajetórias textuais na escala de preferência. Isso se dá no caso estudado, em paralelo (e conjuntamente) ao que se conhece como avaliação oficial, isto é, a atribuição de uma nota ou peso ao trabalho de produção escrita.

Vejamos, a propósito disso, o texto 2 de Caroline:

Tabela 5

Artigo de opinião de Caroline (versão 2) com comentário da monitora

	Texto
1	ERE: o pacto pela precarização do ensino
5	Ainda não saíram os dados sobre evasão e aproveitamento escolar deste semestre nos diferentes cursos da Universidade. Contudo, a partir da nossa percepção de alunos participantes do Ensino Remoto Presencial - ERE, é possível afirmar que eles serão maiores. Isso porque, é possível observar que nos encontros síncronos, menos da metade dos alunos matriculados participam das aulas. Nesse sentido, poder-se-ia argumentar que estes alunos que não participam dos encontros simultâneos, poderiam estar assistindo e acompanhando as aulas de modo assíncrono. No entanto, igualmente, nas atividades assíncronas, via interação na plataforma Moodle, por fóruns, por exemplo, também é possível verificar esta baixa participação discente.
10	
15	De fato, a pandemia causada pelo novo coronavírus tem se mostrado desigual quanto aos percentuais de mortes levando-se em consideração o recorte de classes. Pesquisas realizadas por diferentes Instituições no Brasil inteiro, mostram que o coronavírus tem letalidade maior entre pessoas de baixa renda. Isto ocorre, principalmente, devido à falta de saneamento básico, dificuldade de acesso à rede de saúde pública, bem como menor disponibilidade ao isolamento social, seja por motivos profissionais, seja pela falta de estrutura residencial. Da mesma forma atuará o Ensino Remoto Emergencial em relação a seus alunos: os mais vulneráveis ficarão pelo caminho.
20	
25	Por outro lado, não se pode olvidar que a comunidade formada pelos alunos da Universidade é uma coletividade de pessoas privilegiadas em comparação a grande maioria da população, já que o acesso a uma universidade pública, infelizmente, não é tão público assim. No entanto, como referido acima, o ERE tende a excluir de seu escopo aqueles alunos que não têm estrutura física e tecnológicas mínimas para acompanhar o ensino remoto, sem contar que, muitos desses alunos, não podem contar com o teletrabalho, que igualmente é mais acessível ao trabalho intelectual, injustamente distribuído em maior percentual às classes mais abastadas.
30	Com efeito, não foi em prol de uma educação mais justa e igualitária que o ERE foi instituído. Apesar de o debate para sua inserção contar com a participação de alunos, professores e servidores, a implementação do ERE já era decisão tomada. Competia à comunidade acadêmica apenas conter seus efeitos predatórios.
35	No mundo contemporâneo tão dinâmico e acelerado não há tempo para pausas, não se pode esperar uma pandemia passar, não há espaço para quarentena. Nos fazem crer nisso. Afinal, e a economia? Deve-se observar que este é o verdadeiro debate por trás da implementação do ERE. Quanto a nós, alunos, o sentimento que açoita é de que o ERE chegou desestruturado e sem consenso, para conter a perda do ano letivo, mas o fez de modo tão precário e desajustado que a perda não é mais um sentimento vindo do fortuito externo - a pandemia, mas sim a realidade planejada e imposta pela direção superior da Universidade, que parece não se importar com a perda da qualidade do ensino ao mesmo tempo em que fecha os olhos para a impossível equação de substituir cadeiras de 5, 10 horas-aulas semanais por um encontro síncrono de uma hora por semana para cada matéria.
40	
45	Nesse sentido, fica o questionamento: vale a pena sacrificarmos o ensino em prol apenas do diploma? O conteúdo pela forma? Entendemos que não, fosse este o sentimento da maior parte dos alunos da Universidade, não teriam estes se sacrificado para entrar numa universidade de ponta, considerando a boa oferta de ensino superior privado no país.

50	Nessa perspectiva, o debate sobre a manutenção deste modo temporário de ensino é a sempre presente discussão sobre que educação queremos perpetuar. Uma educação exclusiva, desigual e precária ou uma educação igualitária e emancipatória, preocupada, de fato, com a qualidade na formação dos profissionais. Precisamos admitir que, apesar de todo o esforço docente, nós, comunidade acadêmica, não estamos preparados para uma educação remota. Toda a jornada escolar é baseada
55	no ensino presencial, o ensino remoto pressupõe qualidades outras que não são incentivadas e exploradas no ensino básico nacional, como o autodidatismo.
60	Há aqueles que argumentam no sentido de que o ERE não impõem aos alunos que continuem com as cadeiras, afinal manteve-se o vínculo para todos os alunos. Prossiga quem se adequou à modalidade, os demais podem esperar, se assim quiserem, não haverá prejuízo. Este pensamento além de desconsiderar o papel do professor no ensino, está pautado na lógica individualista e mesquinha da educação. A mesma lógica segregacionista que nega o ensino de qualidade a todos, independentemente de classe ou raça, que despreza a educação como um direito coletivo e uma luta social.
65	Assim, a verdade inconveniente que o ERE tenta mascarar é que, de fato, alunos e professores da Universidade, não estão aptos ao ensino remoto e não há maneira satisfatória de mantê-lo em meio ao caos de uma pandemia. Se é verdade que o ensino presencial não pode ocorrer por motivos de saúde pública. Devemos admitir que o ensino remoto não é apto a suprir esta demanda, pois implementado
70	sem planejamento e capacitação dos agentes envolvidos. Esta falta de preparação de professores e alunos ao ensino remoto fez a qualidade do ensino diminuir drasticamente. Assim, a continuidade do ERE é o pacto pela precarização do ensino superior na Universidade. E, ao me posicionar contra a continuidade do ERE para o próximo ano letivo, sei que não estou sozinha, embora o ensino remota me faça crer que sim.
<b>Comentário</b>	
O seu texto tá muito bom! Você pode suprimir as partes que não te ajudam diretamente na construção da sua argumentação, aquelas que não estão diretamente costuradas com questionamento principal, como a problemática do saneamento básico, que o ERE já era “decisão tomada” e que a jornada escolar é presencial. No lugar dessas afirmações você pode inserir a sua experiência no ensino remoto e explicar para o leitor o que acontece nesse “autodidatismo” [...]. O relato da sua experiência é bem importante na construção desse artigo! Ah! Cortei algumas vírgulas que estavam sobrando. Fica de olho nas pontuações nos próximos textos que você for escrever! Boa reescrita!	

Fonte: dados gerados por Souza e organizados pelos autores a partir das postagens em AVA entre agosto e novembro de 2020.

O texto de Caroline, assim como o de Lélia, cumpre o propósito solicitado, pois defende uma tese em relação ao modelo de ensino remoto, sustentando-a com argumentos variados. Talvez a principal diferença entre ambos resida na clareza que o texto de Caroline parece ter acerca do debate em que está entrando. Caroline parece demonstrar um conhecimento mais efetivo sobre o endereçamento do seu artigo de opinião. Ou

seja, o texto produz um efeito de convencimento de que a autora sabe como se colocar neste debate específico, enfim, conhece o seu auditório.

Mas o que gera esse efeito de convencimento? Ele se estabelece por vários modos, dentre os quais a explicitação de diferentes perspectivas para construir a sua própria. Podemos ver que o texto de Caroline contempla a questão da “refutação” ou “argumento contrário”, dedicando a esse expediente, como se pode ver nas linhas 55 a 61, um parágrafo inteiro. Além disso, a autora faz um uso argumentativo de perguntas retóricas (l. 34 e l. 43-44) e conclui o texto retomando a introdução e reafirmando a tese presente já no título. O efeito de sentido de uma tese convincente se dá também na própria questão da articulação coesiva do texto. Note-se como a autora emprega os conectivos em consonância com o movimento argumentativo construído: *ainda* (l.3); *contudo* (l.4); *isso porque* (l.6); *nesse sentido* (l.7, l. 43); *no entanto* (l.9, l. 23); *por outro lado* (l.20); *com efeito* (l. 28); *nessa perspectiva* (l.47). O emprego dos clíticos também chama a atenção, pois a autora emprega regras de colocação pronominal mais próximas à tradição gramatical conservadora da norma-padrão<sup>11</sup>, preferindo os usos enclíticos em início de períodos e recorrendo, inclusive, a uma mesóclise ao verbo *poder* quando conjugado no futuro do pretérito do indicativo (*poder-se-ia argumentar*, na l.7).

Lélia, por sua vez, utiliza o recurso de perguntas retóricas tanto no título (*será que a aguentamos mais um ano?*) como na conclusão do texto (*e você o que acha [...]?* *Será que vale a pena continuar?*). Contudo, como vimos, recebe uma chamada de atenção da monitora, especialmente em relação à pergunta final. Esse episódio coloca em dúvida o recurso e a pertinência de suas perguntas, problematizando se o efeito pretendido corresponde ao efeito alcançado.

Assim como ocorreu com a produção de Lélia, também o texto de Caroline recebeu o conceito máximo na escala de proficiência e também a questão da pontuação foi observada como um ponto a aprimorar. Ocorre que, diferentemente da trajetória textual de Lélia, a produção textual de Caroline apresentou uma organização retórica e linguístico-discursiva mais sintonizada com o que estamos chamando de preferível nesse contexto de produção textual, a julgar pelo elogio que recebeu (*O seu texto tá muito bom!*) e pelas sugestões de ajustes pontuais (em vez de trechos inteiros questionados). Acrescenta-se a isso o fato de a versão final do texto de Caroline ter tido apenas alterações pontuais. Ou seja, não houve uma maior interferência ou direcionamento na interlocução para a concepção do endereçamento do texto. Aqui temos outra diferença entre as trajetórias textuais de Caroline e Lélia. Ao passo que a produção de Lélia foi recebendo diferentes interferências e foi se moldando ao processo de interlocução, a produção de Caroline sofreu pouca interferência, o que reforçaria a ideia de que o texto produz um efeito de convencimento de que a autora conhece com maior segurança o seu auditório social.

A análise das histórias do texto de Caroline e de Lélia nos permite encaminhar algumas considerações:

- a) Não há nenhum indicativo nos dados de que dispomos de que a produção textual de Caroline compreende um “propósito comunicativo implícito” e, por isso, apresente maior consistência na concepção do endereçamento. No limite, o que podemos afirmar é que Caroline compreende a negociação proposta pela tarefa e reage de uma maneira mais alinhada à expectativa de seu auditório social (acadêmico) e, por isso, emprega os recursos preferíveis nessa esfera da atividade humana.
- b) Lélia, por óbvio, também compreende essa negociação proposta pela tarefa, contudo, reage de uma maneira talvez mais insegura em relação à expectativa desse auditório social. Possivelmente por isso sua trajetória vai se moldando de acordo com as diferentes interlocuções.
- c) A noção de “propósito comunicativo implícito”, portanto, não parece ser a mais adequada para compreender a constituição de uma escala de preferência, o que nos levaria a pensar em uma ligação mecânica e equivocada do tipo: pertencem ao preferível, trajetórias que compreendem um propósito comunicativo implícito. Entendemos que a questão do preferível está atrelada a uma pauta indexical que, por sua vez, articula os *signos de riqueza* e os *signos de autoridade* a serem negociados sempre e de novo em cada situação de produção na comunidade de prática, neste caso, de ensino de escrita.
- d) Por outro lado, o propósito comunicativo que articula a referida pauta indexical é composto de elementos explícitos e também de elementos implícitos. Uma escala de proficiência com descritores pelos quais se avalia a produção textual é uma forma de explicitar a adequação a um propósito comunicativo e os termos dessa adequação. Em paralelo, uma escala que avalia trajetórias preferíveis e defensáveis pode ser composta de elementos implícitos, que podem ser explicitados ao longo da história de um texto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise das trajetórias de textos produzidos por duas participantes de uma disciplina de produção escrita na universidade, buscamos mostrar que as práticas letradas acadêmicas historicamente legitimadas e valorizadas podem ser sempre e novamente negociadas pelos participantes, especialmente, em espaços de ensino de escrita que possibilitam o diálogo em torno do texto. Conforme foi evidenciado pelas histórias de textos analisadas, uma escala de preferência para a proficiência escrita foi negociada pelos participantes e, nessa negociação, pôde-se verificar que as trocas

entre os participantes em diferentes atividades previstas no programa da disciplina criaram uma cadeia enunciativa que possibilitou a aprendizagem do que significa uma proficiência defensável e uma proficiência preferível para essa comunidade de prática específica, considerando-se o propósito comunicativo e o endereçamento do texto em foco.

Tratamos aqui, portanto, da regulação conjunta do que seria uma escala de preferência que se torna compartilhada e conhecida no exercício continuado de produção escrita, compartilhamento do texto, diálogo sobre o texto e reescrita. Tal regulação conjunta opera fundamentalmente no âmbito de uma pauta indexical que tem em vista, para além do que já foi partilhado e pactuado no aparato formal da disciplina, conhecer e dar a conhecer, no exercício de participações, o propósito comunicativo e o auditório social do texto (endereçamento), para que se possa usar e aprender a usar os recursos linguísticos, discursivos e retóricos defensáveis e preferíveis nessa comunidade de prática. Performar o texto de modo proficiente resulta portanto, da agência de quem escreve no sentido de buscar, em diferentes graus, assumir um lugar pretendido ou reivindicado na esfera social em que deseja ou precisa participar e nas oportunidades específicas e dinâmicas de interlocução que se estabelecem no contexto de ensino.

Nesse sentido, salientamos a importância da aula de escrita como um espaço em que se possa refletir sobre formas de analisar e avaliar textos mais e menos proficientes e em escalas de preferência que possibilitem participar (ou não) de determinadas práticas na universidade. Nossa convicção é de que um contexto profícuo para a aprendizagem da escrita prevê oportunidades de interlocução para a negociação de proficiências defensáveis e preferíveis, inclusive com a possibilidade de negociar os parâmetros de análise dos textos e os propósitos e endereçamentos projetados pelas tarefas de escrita propostas. Isso requer, no entanto, abertura para discussões sobre a sociologia da produção de texto: quem regula as decisões sobre as pautas indexicais, o que é (ou não é) (altamente) valorizado nessas pautas, quem está autorizado a negociá-las, o que está em jogo nessa negociação e quais são os riscos de não cumprir as orientações fortemente normativas vigentes na esfera acadêmica em relação à produção escrita.

É no diálogo em torno do texto que podemos tornar visíveis, conforme diz Lillis (2017, p. 74), “como as práticas de avaliação de escrita acadêmica moldam as oportunidades de participação”. Consideramos que, em toda e qualquer prática letrada na universidade, “mistério sempre há de pintar por aí”, há que se colocar em pauta a quem interessa e para que fins interessa manter o mistério. Os resultados deste estudo sugerem que a promoção de práticas de negociação responsiva aos textos produzidos pelos estudantes pode romper com alguns dos mistérios, com potencial para gerar aprendizagem e participação mais confiante.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávila Reyes, N., Navarro, F., & Tapia-Ladino, M. (2020). Identidad, voz y agencia: claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(98), 1-26.
- Bakhtin, M. (2016). *Os gêneros do discurso* (Trad. P. Bezerra). Editora 34.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: reading and writing in one community*. Routledge.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: a critical introduction*. Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (2008). *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer* (Trad. S. Miceli, M. A. L. Barros, A. Catani, D. B. Catani, P. Montero, & J. C. Durand). Editora da Universidade de São Paulo.
- Clark, H. H. (2000). O uso da Linguagem (Trad. N. O. Azevedo & P. M. Garcez). *Cadernos de Tradução*(9), 55-80.
- Duranti, A. (1997). *Linguistic Anthropology*. Cambridge University Press.
- Eckert, P. (2008). Variation and the indexical field. *Journal of Sociolinguistics*12(4), 453–476.
- Fiad, R. S. (2013). Reescrita, dialogismo e etnografia. *Linguagem em (Dis)curso*, 13(3), 463-480.
- Guedes, P. C. (2009). *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. Parábola.
- Lea, M. R. & Street, B. V. (2006). The “Academic Literacies” Model: theory and applications. *Theory Into Practice*, 45(4), 368-377.
- Lillis, T. M. (1999). Whose “common sense?” Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In C. Jones, J. Turner, J., & B. Street (Eds.), *Students writing in the university: cultural and epistemological issues* (pp. 127-140). John Benjamins.
- Lillis, T. M. (2001). *Student writing: access, regulation, desire*. Routledge.
- Lillis, T. M. (2008). Ethnography as method, methodology, and “deep theorizing”: closing the gap between text and context in academic writing research. *Written Communication*, 25(3), 353-388.
- Lillis, T. M. (2013). *The sociolinguistics of writing*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Lillis, T. M. (2017). Resistir regímenes de evaluación en el estudio del escribir: hacia un imaginario enriquecido. *Signo y Pensamiento*,36(71), 66-81.

- Marinho, M. (2010). A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 10(2), 363-386.
- Pasquotte-Vieira, E. A. (2014). *Letramentos acadêmicos: (re)significações e (re)posicionamentos de sujeitos discursivos* [Tese de Doutorado]. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.
- Petermann, R. & Jung, N. M. (2020). Escrita acadêmica no ensino técnico integrado ao médio: negociações em torno da escrita de um TCC. *Fórum Linguístico*, 17(4), 5328 - 5342.
- Reddy, M. J. (2000). A metáfora do conduto: um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem (Trad. I. Holsbach, F. B. Gonçalves, M. Migliavacca & P. M. Garcez). *Cadernos de Tradução* (9), 5-47.
- Rowell, J.; Kress, G.; Pahl, K., & Street, B. (2019). The social practice of multimodal reading: a New Literacy Studies-multimodal perspective of reading. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau, M. Sailors, & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of literacy* (7th. ed., pp. 514-532). Routledge.
- Schlatter, M. (2018). Aula de português para a formação de leitores. *Na Ponta do Lápis* (31), 36-41.
- Souza, A. (2022). *Trajetoórias de proficiência escrita na universidade pela perspectiva da história do texto* [Tese de Doutorado]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Vieira, F. E. & Faraco, C. A. (2020). *Escrever na universidade: gramática do período e da coordenação*. Parábola.
- Zavala, V. (2009). ¿Quién está diciendo eso?: literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. In J. Kalman & B. Street (Coords.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: diálogos con América Latina* (pp. 348-363). Siglo XXI y Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL).
- Zhang, F. (2017). *Avaliação de desempenho e reescrita como oportunidades de aprendizagem da escrita em português por alunos chineses* [Tese de Doutorado]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

<sup>1</sup> Doutor em Letras - Estudos da Linguagem, na área de Linguística Aplicada, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor nos cursos de Letras e de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, ambos da Universidade Federal do Pampa, *campus* Bagé. Pesquisa e ministra disciplinas relacionadas à proficiência escrita, ensino de leitura e de escrita, letramento e formação de professores de língua portuguesa.

<sup>2</sup> Doutora em Linguística Aplicada. Professora nos cursos de graduação e pós-graduação em Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em disciplinas de práticas de ensino e de avaliação, leitura e escrita na universidade e formação de professores.

<sup>3</sup> No original: *“practices are shaped by social rules which regulate the use and distribution of texts, prescribing who may produce and have access to them” [...] “literacy practices are more usefully understood as existing in the relations between people, within groups and communities, rather than as a set of properties residing in individuals”* (Barton & Hamilton, 1998, p. 7).

<sup>4</sup> No original: *Indeed, language might best be understood as practice-resource.* (Lillis, 2001, p. 34).

<sup>5</sup> Nos termos de Lillis (2001, p. 35): *“this approach involves acknowledging that particular practices have become dominant within particular domains of social life, and that these involve and invoke particular values, beliefs and identities, all of which contribute to the maintenance of particular social structural relations”*.

<sup>6</sup> Trata-se do gênero discursivo analisado na referida pesquisa. O corpus de autoapresentações inclui exemplares de apresentação pessoal e de relato do cotidiano, *“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”* (Souza, 2022, p. 62).

<sup>7</sup> Em certo sentido, tanto o propósito comunicativo amplamente partilhado (explícito) e já negociado, como o propósito ainda não compartilhado e não negociado (implícito) apresentam subentendidos e implícitos. Remetemos aqui o/a leitor/a à discussão sobre o postulado da *“subjetividade radical”* proposto por Reddy ([1979] 2000). Isto é, para que haja, digamos, um acordo sobre o que é compartilhado e explícito para os fins de uma situação comunicativa específica, é esperado que os participantes empreendam energia na negociação de sentidos.

<sup>8</sup> A pesquisa teve a anuência do Comitê de Ética em Pesquisa da instituição onde os dados foram gerados (Parecer Nº 3.733.057/CAAE: 24625219.0.0000.5347).

<sup>9</sup> Importante mencionar que o referido trabalho de campo iniciou presencialmente e, com as restrições impostas pela pandemia, acabou migrando (assim como as aulas também migraram) para uma modalidade remota e híbrida, isto é, composta por encontros síncronos *online* e por tarefas assíncronas em ambiente virtual de aprendizagem.

<sup>10</sup> *“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”* (Souza, 2022, p. 20).

<sup>11</sup> Na definição de Vieira e Faraco (2020, pp. 23-24), norma-padrão se refere a *“um conjunto de convenções gramaticais assumidas como as mais adequadas à escrita formal”* que resulta de fatores como *“o prestígio sociocultural de determinadas práticas de escrita”, “o prestígio social das variedades linguísticas usadas pelos segmentos sociais letrados”* e *“a necessidade de certa uniformização da expressão escrita”,* além de preferências estilísticas e opções ideológicas de gramáticos.