REVISTA RAÍDO
FLUXO CONTÍNUO
OPEN ACCESS
UFGD editora
DOI: 10.30612/revi.v12i24.10093

Desenvolvimento da escrita Acadêmico-Científica em Contexto de Formação Continuada de Professores de Língua Portuguesa

Academic-Scientific writing Development in Continuing Formation of Teachers Context of Portuguese Language

Eliana Merlin Deganutti de Barros (UENP)
E-mail: elianamerlin@uenp.edu.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9241-9375

Letícia Jovelina Storto (UENP)
E-mail: leticiajstorto@gmail.com
Orcid: http://orcid.org/0000-0002-7175-338X

Gabriela Martins Mafra (UENP)
E-mail: gabi_martins_mafra@hotmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-3608-3154

Resumo: Este artigo traz resultados de um estudo de caso, cujo objetivo é compreender o processo de desenvolvimento da escrita acadêmico-científica de um aluno do Mestrado Profissional em Letras em Rede (Profletras) – centrado na formação continuada de professores de Língua Portuguesa da Educação Básica –, a partir da instrumentalização de mediações formativas do orientador. O *corpus* da pesquisa é composto pelas primeiras versões do texto dissertativo do mestrando, mais especificamente, pelas subseções da fundamentação teórica, as quais passaram por intervenções formativas do orientador, por meio da ferramenta de revisão *Microsoft Word*. Os dados são analisados e interpretados à luz dos preceitos da Semântica do Agir desenvolvida pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), assim como das discussões que envolvem a escrita acadêmico-científica. Os resultados apontam indícios de surgimento da instância de

ator na escrita do professor-pesquisador (PP), instrumentalizado por processos de mediação formativa do professor-orientador (PO). Nesse sentido, a ferramenta de revisão *Microsoft Word* funcionou como um instrumento mediador para um agir acadêmico-científico situado sócio-historicamente e para a interação entre PP e PO.

Palavras-chave: letramentos acadêmicos; escrita acadêmico-científica; escrita da fundamentação teórica.

Abstract: This paper presenting results a case study, whose objective is to comprehend the process of the academic-scientific writing development process of student of the Professional Master's Degree in Letters - focused in continuing formation of basic education teachers of Portuguese language -, through the instrumentation of the formative mediations conducted by educational supervisor. The corpus of research is composed of the first versions of the master's dissertation text, more specifically the subsections of the theoretical foundation, which experienced formative mediations conducted by educational supervisor, through the Microsoft Word review tool. Data are analysed and interpreted in the light of sementice of act developed by Sociodiscursive Interactionism (ISD), as well as by discussions involving academic-scientific writing. The results indicate to evidence of the emergence of the instance of an actor in the writing of the professor-researcher (PP), instrumentalized by formative mediation processes of the professor-supervisor (PO). In this way, the Microsoft Word review tool worked as a mediating instrument for socio-historically situated academic-scientific action and for the interaction between PP and PO.

Keywords: Academic literacies; academic-scientific writing; writing of the theoretical fundamental.

Recebido em: 15/05/2023

Aceito em:08/08/2023

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho é parte integrante de nossas pesquisas no Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos (LILA), uma rede composta por pesquisadores de dez instituições de ensino superior paranaenses que buscam oferecer ações de ensino, pesquisa e extensão, de caráter coletivo, colaborativo e interinstitucional, coordenada pela Profª. Drª. Vera Lúcia Lopes Cristovão, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). A intenção principal do LILA é "conceber e ofertar ações em prol dos letramentos acadêmico-científicos para as comunidades interna e externas das instituições envolvidas" (LILA, 2023, s/p).

Visando a contribuir com esse objetivo macro, neste trabalho, almejamos realizar um *estudo de caso* (Paiva, 2019), a fim de analisar o processo de desenvolvimento da escrita acadêmico-científica de um professor em formação continuada em nível *stricto sensu*, a partir das mediações formativas de seu orientador textualizadas em comentários, bem como no monitoramento da escrita, por meio da ferramenta de revisão *Microsoft Word* do Office[1]. O *lócus* de análise é o Mestrado Profissional em Letras em Rede (Profletras), selecionado pela sua relevância nacional e pelas problemáticas que perpassam o processo de letramento acadêmico-científico de seus mestrandos, que assumem, durante a realização do mestrado, o papel de professor-pesquisador.

No que diz respeito à base de orientação epistemológica da pesquisa, fundamentamos nosso processo interpretativo à luz de princípios sociointeracionistas que orientam o agir linguageiro e das discussões sobre a escrita acadêmico-científica. Para tanto, tomamos como aporte teórico o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), a partir de sua sistematização de uma Semântica do Agir (Bronckart, 2008, 2006; Machado *et al*., 2009) e de sua noção de *interacionismo instrumental*, que "insiste sobre as relações ensino-aprendizagem e sobre os diferentes instrumentos que podem ser construídos para permitir a transformação dos comportamentos" (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 47).

Em relação à escrita acadêmico-científica, buscamos respaldo, sobretudo, em vozes teóricas que defendem o modelo dos Letramentos Acadêmicos, o qual fora desenvolvido por Lea e Street (2014), com base no referencial teórico dos Novos

1 O *Microsoft Word* ou como também é chamado MS Word é um processador de textos que opera no ambiente Windows. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1796/1/Processamento%20de%20Texto.pdf. Acesso em 30 abr. 2023.

Estudos do Letramento (Gee, 1999; Street, 2014), trazendo à tona conceitos como a "prática institucional do mistério" (LILLIS, 1999) e "dimensões escondidas dos letramentos" (Street, 2010), prática situada (Cristovão, Vignoli, 2020; Kleiman, 2006; Fiad, 2011). Nesse sentido, ressaltamos a condição dinâmica das práticas de letramentos, as quais são definidas "pelas especificidades culturais, sociais e históricas dos diferentes espaços e das práticas sociais em que emerge[m]" (Assis, 2014a, p. 545), por exemplo, o contexto de escrita de uma dissertação de mestrado em um programa *stricto sensu* voltado à formação de professores de Língua Portuguesa – lócus da nossa investigação.

Com base no quadro conceitual da Semântica do Agir do ISD, nós nos questionamos se os níveis *motivacionais, intencionais* e *de recursos*, validados para o agir, são alcançados pelo actante da atividade de escrita acadêmico-científica, ou seja, se o professor-pesquisador participante da pesquisa consegue se assumir como *ator* de seu dizer, ao compreender o *agir situado*. Além disso, nós também nos questionamos se a *ferramenta* de revisão *Microsoft Word* se torna um *instrumento* mediador para se alcançar o *objeto* da ação do professor-pesquisador (PP), a escrita acadêmico-científica da FT de sua dissertação de mestrado, o que evidenciaria uma *gênese instrumental*, com indícios de desenvolvimento de *capacidades* de *linguagem*[2].

Defendemos, por fim, que o processo de examinar o desenvolvimento da escrita acadêmica de professores em formação continuada exige tanto do mestrando quanto do orientador um olhar para a docência como uma "[...] atividade complexa e desafiadora, o que exige do professor uma constante disposição para aprender, inovar, questionar e investigar sobre como e por que ensinar" (Pesce; André, 2012, p. 40).

ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Dentro do escopo da *pesquisa qualitativa*, nossa opção metodológica foi por um *estudo de caso*, "um estudo naturalístico porque estuda um acontecimento em um ambiente natural e não criado exclusivamente para a pesquisa" (Paiva, 2019, p. 65). Para tanto, selecionamos, como *corpus* de pesquisa, as cinco primeiras versões[3] da escrita da dissertação de mestrado (V1, V2 etc.) de um PP, com intervenções por meio

2 Ver exposição dos conceitos na seção teórica.

3 Embora as cinco primeiras tenham sido selecionadas, apenas quatro delas foram, efetivamente, utilizadas no processo analítico.

da ferramenta de revisão do *Microsoft Word*, feitas por um professor-orientador (PO) do Profletras. Como objeto de análise, optamos pela escrita de subseções da fundamentação teórica FT, uma vez que ela textualiza as representações do que é comumente relacionado à escrita acadêmico-científica, concentrando-nos, neste trabalho, em uma subseção específica.

Como procedimentos de análise, organizamos nossos dados não por categorias ou temas pré-fixados, mas por meio de *esquemas de mediação formativa* (EMF – ver Figura 2) (Barros, 2013), sistematizados durante a etapa da *pesquisa exploratória* (Paiva, 2019), com aportes de fragmentos da escrita do PP e de comentários do PO no processo de revisão textual.

Como nossa proposta parte de uma visão sociointeracionista da linguagem, apresentamos, de forma sintética, um levantamento do contexto sociointeracional da pesquisa.

CONTEXTO SOCIOINTERACIONAL DA PESQUISA

O Profletras[4] é um mestrado profissional em rede cujo objetivo é capacitar professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, a fim de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. O mestrando do programa é um professor do quadro permanente do serviço público, o qual passa a acumular as atividades de pesquisa com as de ensino, totalizando uma jornada de, geralmente, 40 horas semanais. Esse é o caso do PP participante desta pesquisa, cujas versões da dissertação de mestrado compõem nosso *corpus* de investigação.

Durante a realização do Profletras, o mestrando precisa realizar uma pesquisa de caráter interventivo voltada a seu contexto de atuação no Ensino Fundamental - anos finais. O trabalho de conclusão do curso deve ser constituído de uma parte teórica (dissertação ou relatório de pesquisa) e de uma parte prática (produto educacional). Tanto a opção pela dissertação como pelo relatório de pesquisa implica na elaboração de uma seção de fundamentação teórica. Na instituição foco da investigação, a indicação é que o trabalho de conclusão seja uma dissertação, mesmo que "acompanhada" de um produto educacional.

4 As informações sobre o Profletras estão na página do programa, no endereço eletrônico https://profletras.ufrn.br/ (acesso em 11 maio 2023).

A estrutura curricular do Profletras é composta de 18 disciplinas de 60h cada, sendo quatro obrigatórias (Fonologia, variação e ensino; Gramática, variação e ensino; Literatura e ensino; Texto e ensino) e quatorze optativas. Para concluir o curso, o mestrando precisa ser aprovado em seis disciplinas (as quatro obrigatórias, mais duas optativas) e na defesa do trabalho de conclusão do curso, de natureza teórica (acadêmico-científica) e prática.

O PP participante da pesquisa foi aluno da turma 6 do Profletras (2019 a 2021), em uma universidade estadual do Paraná. Formou-se em Letras (2010) e Pedagogia (2016), sem participar de atividades de iniciação científica. Concluiu dois cursos de especialização, um em Língua Portuguesa (no presencial) e outro em Educação inclusiva (em EaD). Iniciou sua carreira como professor da Educação Básica em 2011, dessa forma, quando ingressou no Profletras, já tinha oito anos de experiência na docência. Já o PO é formado em Letras, com mestrado e doutorado em Estudos da Linguagem. Seu percurso como pesquisador está centrado em estudos voltados ao ensino, à aprendizagem e à formação de professores de Língua Portuguesa, com ênfase nas pesquisas sobre a produção de textos de gêneros escritos. Ingressou como docente efetivo do Profletras no ano de 2014 (turma 2).

SEMÂNTICA DO AGIR, NA PERSPECTIVA DO ISD

Para a análise da atividade de escrita acadêmica, em contexto de formação continuada de professores, recorremos ao quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) referente à Semântica do Agir (Bronckart, 2008, 2006; Machado *et al*., 2009), que propõe, a *priori*, uma distinção entre as noções de *ação* e de *atividade,* sendo a ação a realização individual do agir, e a atividade, a sua configuração no plano coletivo.

> A atividade apreende o agir no plano sócio-histórico e designa representações coletivas que os agentes constroem sobre práticas desenvolvidas em uma coletividade. Trata-se de representações com caráter tipificador [...] que são o produto de uma cristalização em um estado determinado do mundo social. A ação, por sua vez, designa condutas finalizadas assumidas pelos agentes de carne e osso nas situações de ação típicas, mas concretas. Nessa concepção, a ação é uma ocorrência situada e necessariamente singular de uma atividade social (Filliettaz, 2004, p. 209).

Além dessa distinção, a Semântica do Agir sistematizada pelo ISD busca respaldo interpretativo em um quadro conceitual formado por cinco níveis: *acional, actancial, motivacional, intencional* e *dos recursos*, como descreve o quadro a seguir:

Quadro 1: Quadro conceitual da Semântica do Agir do ISD

Nível acional	**Atividade:** leitura do agir caracterizada pelas dimensões motivacionais e intencionais de um coletivo humano. **Ação:** leitura do agir caracterizada pelas dimensões motivacionais e intencionais de um indivíduo.
Nível actancial	**Actante:** toda pessoa envolvida no agir, podendo ser compreendido como ator ou agente. **Ator**: actante dotado de motivação, intencionalidade e capacidades para a ação. **Agente**: actante não dotado de motivação, intencionalidade e capacidade para a ação.
Nível motivacional	**Determinantes externos:** de origem coletiva. **Motivos**: razões do agir, do ponto de vista da interiorização do(s) sujeito(s).
Nível intencional	**Finalidades:** de origem coletiva. **Intenções**: finalidades do agir, do ponto de vista das representações de um sujeito singular.
Nível dos recursos	**Instrumentos/ferramentas:** recursos externos ao indivíduo, materiais ou semiológicos, disponíveis no seu meio social. **Capacidades**: recursos internos ao indivíduo, mentais ou comportamentais, que se atribuem a um sujeito singular.

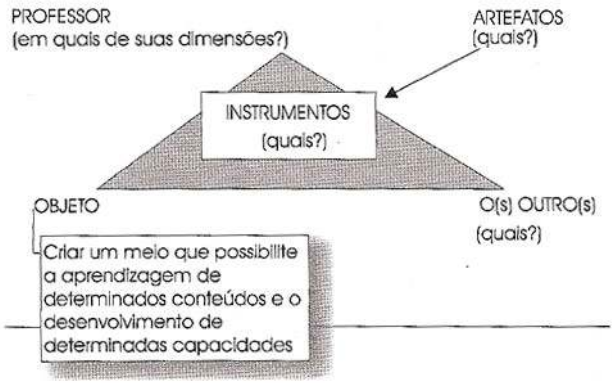
Fonte: adaptado de Barros (2012, p. 52), a partir de Machado et al. (2009) e Machado e Cristovão (2009).

Para o ISD, as ações (agir individual) e as atividades (agir coletivo) – linguageiras ou não – não podem ser estudadas apenas por observações diretas dos comportamentos dos indivíduos, uma vez que a sua apreensão depende, sobretudo, de um processo interpretativo mediado pela língua/linguagem, ou seja, pelos textos que a materializam (Bronckart, 2006). Segundo Machado *et al.* (2009, p. 18), “esses textos que se referem a uma determinada atividade social exercem influência sobre essa atividade e sobre as ações nela envolvidas; ao mesmo tempo em que refletem representações/interpretações/avaliações sociais sobre essa atividade e sobre essas ações [...]”. As noções de *agente, ator, motivo*, *intencionalidade* etc. são “um produto de nossas interpretações sobre as condutas diretamente observáveis” (Machado; Cristovão, 2009, p. 122).

Neste trabalho, o foco é o agir linguageiro (Machado; Bronckart, 2009) que, assim como o agir não linguageiro, pode ser analisado pela rede conceitual apresentada

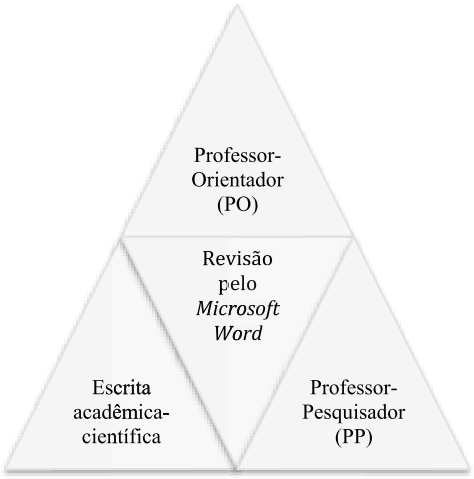
no Quadro 1. Além desses parâmetros acionais, abordamos a atividade de linguagem em sua relação com *o trabalho docente* ou com o *trabalho formativo*, dando foco ao *agir linguageiro* mobilizado no *agir no trabalho* (Bronckart, 2008) do professor-orientador em situação de formação de professores-pesquisadores para a escrita acadêmico-científica. Para tanto, ancoramo-nos no esquema da atividade docente proposto por Machado e Bronckart (2009) para traçar o *esquema de mediação formativa* (Barros, 2012) de nossa pesquisa.

Figura 1: Esquema do trabalho do professor



Fonte: Machado e Bronckart (2009, p. 39).

Figura 2: Esquema de mediação formativa da pesquisa



Fonte: elaborado pelas autoras.

O *esquema de mediação formativa* (Barros, 2012) da pesquisa (Figura 2) é composto pela *interação linguageira* entre dois agentes, o PP e o PO, ambos com *intenções* e *motivações* direcionadas ao *objeto da ação de linguagem* – escrita, de teor acadêmico-científico, do trabalho de conclusão de um mestrado profissional. Tal escrita é, nesse caso, mediada pela *ferramenta/instrumento* de revisão *Microsoft Word,* por meio de *tarefas*[5] textualizadas em comentários pelo PO e pelas suas sugestões de alterações no texto do PP.

O ISD, tomando como base Rabardel (1995), diferencia os conceitos de *ferramenta* e de *instrumento*. Nessa concepção, o instrumento, "para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito [...]" (Schneuwly, 2004, p. 24). A essa apropriação, Rabardel (1995) dá o nome de *gênese instrumental* – "processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e saberes, que abre novas possibilidades de ações, que sustenta e orienta essas ações" (Schneuwly, 2004, p. 24). Evidencia-se, nessa perspectiva, uma distinção entre *ferramenta* e *instrumento*. O primeiro termo refere-se a um artefato neutro – material, imaterial ou simbólico –, que se destina a uma finalidade; já o instrumento somente se concretiza quando a ferramenta é apropriada "pelo e para o sujeito, com a construção de esquemas de utilização" (Machado; Bronckart, 2009, p. 38).

No nível dos recursos (ver Quadro 1), do ponto de vista interno do agir linguageiro, o ISD conceitua *capacidades de linguagem* como "aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada" (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 52). Na perspectiva da Semântica do Agir do ISD, a apropriação de capacidades para uma ação de linguagem situada faz com que o *agente* assuma, na interação discursiva, a condição de *ator* – sujeito motivado internamente para o agir, com a intenção de alcançar determinado objetivo e capacitado para tanto.

Para dar continuidade a nossa discussão teórica, trazemos alguns pontos pertinentes para nossa pesquisa relacionados à atividade de linguagem representativa da instituição universitária: a escrita acadêmico-científica.

5 Para a Semântica do Agir, as tarefas "podem ser vistas como sendo construída de uma série de atos como 'introduzir um texto, um tema, dar leitura, discutir' etc." (MACHADO *et al*., 2009).

ESCRITA ACADÊMICO-CIENTÍFICA

A escrita científica diz respeito “a toda produção reconhecida como tal por um quadro institucional habilitado para fazê-lo (instituições de ensino superior, centros de pesquisa, órgãos de fomento à pesquisa, comitês de revistas científicas, etc.)” (Assis, 2014a, p. 546). Nesse sentido, é uma escrita que tem por finalidade a construção e a difusão de conhecimentos. Quando adicionamos o adjetivo “acadêmico” a essa escrita – acadêmico-científica – fechamos o escopo no âmbito universitário.

No contexto universitário, há uma crença dominante de que as convenções da escrita são transparentes para os estudantes, como se elas fizessem parte de uma espécie do senso comum acadêmico, quando, na verdade, o letramento acadêmico se dá, na maioria das vezes, por um processo bastante opaco (Lillis, 1999). Geralmente, as convenções da escrita, que condicionam o funcionamento dos gêneros da esfera acadêmica, não são explicitadas ao estudante, porque o docente acredita que ele já as domina, ou deveria já dominar. A esse fenômeno, Lillis (1999, p. 127) dá o nome de “prática institucional do mistério”. Tal prática manifesta-se de distintas e múltiplas maneiras, em níveis universitários diversos, mesmo na pós-graduação *stricto sensu*, como é o nosso caso.

Para Lillis (1999), os alunos-escritores desejam mais espaços de diálogo com aqueles que avaliam seus textos (tutores, pareceristas, professores etc.), a fim de esclarecerem suas dúvidas e trabalharem suas dificuldades. Na esteira de Lillis (1999), resultados de pesquisa realizada por Fiad (2011) mostram que os alunos-escritores se envolvem mais quando há reflexão sobre o processo de escrita, ou seja, quando as convenções da escrita acadêmica, que fazem parte sempre de práticas letradas situadas (Lea; Street, 2014), deixam de ter “dimensões escondidas” (Street, 2010) e passam a ser problematizadas, discutidas criticamente.

Por outro lado, a “prática do mistério, quando não explicitada, ainda pode reforçar a ideia equivocada da homogeneidade da escrita acadêmica: deve-se escrever supostamente de um único jeito em todo e qualquer contexto do campo acadêmico-científico” (Paris, 2021, p.131). Segundo Fiad (2011), a não delimitação de leitores reais ou de uma suposta audiência para as produções de textos realizadas na Educação Básica pode ser uma das causas dessa representação da escrita acadêmica como algo transversal e homogêneo, em oposição a uma visão complexa dos letramentos como práticas sociais situadas histórico-cultural-ideologicamente (Lea; Street, 2010).

Como ressalta Assis (2014a, p. 545), é preciso que os acadêmicos tomem consciência "dos processos interacionais, dos papéis comunicativos, das estratégias e recursos por meio dos quais se dá materialidade a um projeto de ação linguageira".

Assis e Silva (2020, p. 89), ao tratarem sobre a escrita em contexto universitário, defendem que, devido à consulta a manuais de regras de escrita acadêmica, os alunos-escritores, normalmente, "sabem o que devem fazer, mas não necessariamente sabem por que ou mesmo como fazer" (Assis; Silva, 2020, p. 89). É comum que os estudantes apresentem conhecimentos teóricos sobre a escrita acadêmico-científica, mas não consigam colocá-los em prática, ou seja, transformá-los em texto (Assis, 2014b). Essa visão vai ao encontro do que defendemos neste trabalho: a *mediação formativa* feita pelo professor no processo de escrita do aluno é essencial para que esse se constitua como *ator*, em qualquer nível ou contexto acadêmico.

Nesse sentido, Cristovão e Vignoli (2020) argumentam em prol de um processo de formação no qual o formando-escritor participe da cultura acadêmica e seja estimulado a agir em práticas de socialização do discurso dessa esfera. Para isso, faz-se necessário "reconhecer a constituição dos gêneros, maneiras de ser, agir, valorizar e a utilizar recursos na produção de conhecimento científico para uma área específica" (Cristovão; Vignoli, 2020, p. 7), distanciando as práticas de leitura e de escrita na universidade do *discurso do déficit* (Gee, 1999). Embora as autoras estejam discutindo as problemáticas relacionadas ao ensino da escrita acadêmico-científica em nível de formação inicial, julgamos que as representações podem ser, em certa medida, expandidas para formação continuada, em nível de pós-graduação *stricto sensu*.

Apresentados os referenciais que sustentam o nosso olhar interpretativo para o *corpus* de pesquisa, na próxima seção, analisamos os dados selecionados, que nos possibilitam alcançar os objetivos almejados.

ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA ACADÊMICO-CIENTÍFICA DE UM PROFESSOR-PESQUISADOR

No processo inicial da pesquisa exploratória do *corpus*, selecionamos quatro *esquemas de mediação formativa* (EMF) para a análise do processo de constituição da escrita de um professor-pesquisador (PP), considerando as intervenções do pro-

fessor-orientador (PO). São eles: EMF1: Primeira tentativa de escrita de subseções da FT; EMF2: Cumprimento de tarefas pontuais; EMF3: Motivação para a agentividade linguageira; EMF4: Indícios de surgimento da instância agentiva de ator.

Para iniciar a análise, voltamos nosso olhar para o EMF1: *Primeira tentativa de escrita de subseções da FT*. Na V1, PP apresenta uma versão preliminar do sumário da dissertação, com uma divisão prévia das subseções da FT (provavelmente, já estabelecidas com o PO), a saber: 2.1) O Gênero como Instrumento de Interação Humana; 2.2) O Gênero como Mediador do Ensino de Língua; 2.3) O Ensino da Escrita; 2.4) Interacionismo Sociodiscursivo; 2.4.1) Quadro de análise de textos/gêneros; 2.4.2) Vertente didática do ISD. Além disso, PP já traz o início da escrita de algumas subseções.

PO, ao fazer a leitura dessa primeira versão do texto, tenta reagrupar trechos/parágrafos escritos por PP nas subseções, provavelmente, buscando dar *coerência temática* (Bronckart, 2003) à escrita acadêmica. Deixa um comentário na subseção "O Gênero como Instrumento de Interação Humana": "*Coloquei aqui trechos que são dessa seção*[6] [e que estavam em outra subseção], *mas tem que dar coerência, articular as informações que for trazendo*" – não havia nada escrito nessa subseção, apenas o título. Ou seja, PP, provavelmente, faz várias leituras teóricas, mas, no momento de organizá-las em subseções, não consegue estabelecer uma coerência temática, perdendo-se no propósito de cada subseção.

Nessa primeira análise, fica nítida a dificuldade de o PP organizar os saberes teóricos estudados por meio das leituras prévias e transformá-los em textos com unicidade e coerência nas subseções da FT. Os obstáculos encontrados por alunos com a leitura acadêmica são tomados por Carlino (2003) como objeto de estudo[7]. Segundo a autora, o papel de acadêmico exige deles uma mudança em sua identidade como estudiosos e analistas de textos, uma vez que os textos que eles necessitam ler são, normalmente, de natureza científica e não escritos para eles, mas para pesquisadores experientes de uma determinada linha teórica. A leitura de textos teóricos não é uma habilidade transversal, adquirida de uma única vez e transferível para qualquer contexto, ela é sempre situada (Lea; Street, 2014).

6 O que PO está chamando de seção é, na verdade, uma subseção.

7 Embora a pesquisa da autora esteja mais direcionada a alunos da graduação, ela é também pertinente ao contexto do nosso estudo – mestrado profissional, voltado à formação continuada de professores.

Nesse sentido, essa dificuldade do PP é compreensível nesse estágio inicial de produção da dissertação e faz parte do processo de desenvolvimento de capacidades para a escrita acadêmica, uma vez que, aqui, o objetivo da leitura é servir de suporte para a escrita da FT. A leitura deve se transformar em escrita, mas não de forma mecânica, uma vez que não se trata de um resumo, mas de uma seção de FT, o que implica em concordar e discordar dos autores-fonte, interpondo-se a eles para atingir certa autoria. Mesmo que o texto da FT possa parecer para o acadêmico*, a priori*, "recortes de vozes alheias", é papel do PO construir estratégias para que o estudante tome consciência do processo agentivo de construção dessa fase da escrita acadêmica. Na esteira da necessidade de ancoragem teórica nos textos acadêmicos, "a apropriação do *discurso de outrem*[8] impõe [...] ao estudante a construção de uma voz autoral que – idealmente – seja capaz de endossar, discordar, refletir, discutir e argumentar em meio à tensa e dialética relação com as vozes convocadas" (Assis, 2019, p. 532 – grifos nossos).

A *representação* (Bronckart, 2006) da escrita da FT, pelo pesquisador em formação, nesse início do processo de produção textual, parece estar atrelada à inserção de *fragmentos teóricos,* sem a preocupação de transformar o texto teórico (subseção) em uma "unidade comunicativa articulada a uma situação de ação e destinada a ser compreendida e interpretada como tal por seus destinatários" (Bronckart, 2003, p. 259). Segundo Assis (2014b), muitos iniciantes representam a escrita acadêmica como supervalorizada e, de certa maneira, enigmática. Essa última adjetivação nos remete tanto à "prática institucional do mistério" (Lillis, 1999) como às "dimensões escondidas dos letramentos" (Street, 2010), já que eles desconhecem como implementar, nos textos, os saberes teóricos construídos a respeito da escrita acadêmico-científica.

Para Assis (2014b, p. 810), essa escrita é representada, inicialmente, como "um fenômeno de transcrição do pensamento", e não como interação discursiva. Isso se deve, talvez, à falta de consciência acerca da finalidade da escrita (Street, 2010) e do contexto de recepção (Fiad, 2011), ou seja, da audiência (Street, 2010). Ao não considerar um leitor além do PO, PP traz trechos fragmentados, porque, provavelmente, ainda não representa *o nível motivacional externo*, de *origem coletiva*, uma vez que o PP ainda ensaia como elaborar práticas de escrita condicionadas ao diálogo com teorias e conceitos, inextrincavelmente ligada à ordem da produção de sentidos (Assis; Silva, 2020, p. 89).

8 Nas traduções atualizadas do Círculo de Bakhtin, o termo "discurso de outrem" é denominado de "discurso alheio". "O 'discurso alheio' é o discurso dentro do discurso, o enunciado dentro do enunciado, mas ao mesmo tempo é também o discurso sobre o discurso, o enunciado sobre o enunciado (Volochínov, 2018, p. 249).

Nessa fase da intervenção didática, a estratégia de *mediação formativa* (Barros, 2013) do PO é apenas deslocar trechos/parágrafos para que PP tente organizá-los de forma coesa e coerente ao incluir novas informações para complementar a escrita da subseção, sem dar maiores direcionamentos quanto ao processo de escrita. No processo de *mediação formativa* há uma interação entre os sujeitos, neste caso, PP e PO, com um *objeto* (nesta pesquisa, a escrita acadêmico-científica) mediada por instrumentos/ferramentas (aqui, a dissertação de mestrado via textualização dos comentários e monitorização das alterações de PO no texto de PP). Trata-se de uma estratégia de PO para que PP responda ativamente às alterações realizadas em seu texto, relendo-o criticamente e buscando concatenar os enunciados realocados de maneira coesa e coerente.

Para analisar o EMF2, *Cumprimento de tarefas pontuais*, continuamos direcionando nosso olhar para a V1 do texto da FT do PP. Nela, o PO insere, também, dois comentários assertivos, em forma de *tarefa*, usando um *discurso injuntivo*: 1) "*Sempre que cita um autor tem que colocar o ano...*"; 2) "*Coloque aquela citação dele* [Bakhtin]: *'se não existissem os gêneros....', tem na minha tese, mas veja se a sua versão do capítulo Gêneros Discursivos de Bakhtin é a mesma que a minha (não pode ter duas referências de uma mesma obra)*". Ao analisarmos a V2 do texto, verificamos que o PP consegue resolver tais *tarefas* pontuais formuladas pelo PO, ou seja, ele insere o ano na referência mobilizada no texto e inclui a citação de Bakhtin. Entretanto, não reorganiza de forma coesa e coerente os trechos de "O Gênero como Instrumento de Interação Humana", deslocados pelo PO de outras subseções, e tão pouco dá continuidade à escrita da subseção, conforme orientação anterior.

Interpretamos, nesse caso, que a escrita acadêmico-científica está em processo de constituição. Nesse momento da formação, o PP, em sua condição de *agente*, parece *representar* a interação orientador-pesquisador, mediada pela inserção de comentários do PO, ainda como um *cumprimento de tarefas pontuais*. PP não se sente, nesse ponto, *motivado* para um agir mais autoral, mesmo que haja um *determinante externo* para a ação linguageira injuntiva representada pelo comentário do PO. O comentário do PO para que PP articulasse os trechos dispostos na subseção, de forma a transformá-los em um *texto acadêmico-científico*, parece não ter sido suficiente para *motivar* o agir de PP. Faltam-lhe, provavelmente, nesse momento, outras *ferramentas* e *capacidades* (recursos externos e internos) para o agir requerido.

O EMF3, *motivação para a agentividade linguageira*, centra-se na mediação do PO e na sua *intencionalidade* em *motivar* o PP a se constituir como *ator* de sua ação linguageira. Na V4[9], o PO deixa uma *tarefa*, em forma de comentário na subseção "O Gênero como Instrumento de Interação Humana", que ainda se encontrava da mesma forma da V2, ou seja, com parágrafos retirados de outras subseções pelo PO: "*Agora que se aprofundou mais nas leituras, tente expandir essa seção e melhorar a coesão temática*". Assim como Assis (2014a), entendemos que a *mediação formativa,* por meio de comentários nos textos dos acadêmicos, contribui para que eles tomem consciência de dimensões do processo da produção, as quais, segundo Street (2010), encontram-se, muitas vezes, *escondidas*.

Diferentemente do primeiro comentário, que não mencionava os termos "expansão" e "aprofundamento", mesmo que a *intenção* do PO, provavelmente, fosse o PP, a partir dos fragmentos de texto inseridos na subseção, produzisse um texto coeso, o que pressupõe a busca de novas informações, esse novo comentário deixa explícita a *tarefa* desejada. O PO tenta, assim, dar mais autonomia no processo de escrita do PP. A *tarefa* exige o PP volte aos textos-fonte sobre a temática e tente aprofundar a discussão e articular, coesivamente, os trechos e os parágrafos que foram reagrupados para a subseção em análise.

Ainda em relação ao EMF3, destacamos a motivação instaurada pelo PO, por meio da observação da audiência. Nas versões do texto do PP, o PO trouxe à tona a necessidade de o PP considerar seus futuros leitores, como notamos em V4 e V5, respectivamente: "*Dê exemplos desses diferentes níveis para ficar mais claro para seu leitor...*" e "*veja que seu leitor nem sabe o que é sequência...*". V5 precede a versão enviada à banca de qualificação. Assim, havia leitores reais, dois outros professores doutores que avaliariam o texto do PP, que já não escrevia somente para o PO, mas vislumbrava esses outros sujeitos, como registrado no comentário do PO: "*coloque citação direta aqui, pois isso vai gerar polêmica na banca*...". Ao chamar atenção para a audiência, o PO dá transparência a uma das "dimensões escondidas" (Street, 2010) dos letramentos acadêmicos e rompe com a "prática institucional do mistério" (Lillis, 1999), consequentemente, contribuindo para que a instância agentiva de *ator* do PP se sobressaia no processo de desenvolvimento da sua escrita acadêmico-científica.

9 Não analisamos a V3 da dissertação do PP, pois não há alterações na subseção teórica analisada.

No EMF4, focalizamos *indícios de surgimento da instância agentiva de ator*. Para tanto, trazemos o Quadro 2, que apresenta o contraste entre a V1, depois da intervenção didática do PO, e a V5, antes da intervenção didática do PO, para que seja visualizado o processo de apropriação da escrita acadêmica do PP:

Quadro 2: V2[10] e V5 da subseção "O Gênero como Instrumento de Interação Humana"

V1 – depois da intervenção do PO	V5 – antes da intervenção do PO[11]
(1) *Bakhtin (ano)[12], pesquisador russo que se dedicou a estudos relacionados à linguagem no início do século XX,* (2) *postula que os gêneros do discurso, base da comunicação humana, são formas relativamente estáveis de enunciados, que servem de base a comunicação entre enunciador e destinatário, dessa forma a linguagem deve ser vista como interação humana, analisando suas dimensões sociais e discursivas.* (3) *Segundo Dolz e Scheneuwly (2004, p. 14 2), "Para tornar possível a comunicação, toda sociedade elabora formas relativamente estáveis de textos que funcionam como intermediárias entre o enunciador e o destinatário, a saber, os gêneros". Não há como manter a comunicação humana sem a mediação de um gênero, visto que se os gêneros não existissem de ante mão, ou seja, se não nos fossem legados pelas gerações anteriores, seriam impossível estabelecer uma forma de interlocução comunicativa.* (4) Segundo Bakhtin (ano) XXXX[13] (5) *Não há número definido da quantidade de gêneros, já que podemos produzir "A apropriação dos gêneros é, portanto, um instrumento fundamental de socialização e de inserção prática nas atividades interacionais humanas" (BALTAR, 2004).* (6) *O que determina a escolha ou enquadramento de determinado gênero, é a situação de comunicação ou ação da linguagem, que o produtor utiliza para alcançar determinados objetivos comunicativos.* (7) *Dessa forma os gêneros são múltiplos, de número incalculável, mas os segmentos que os compõem como argumentação, relato, etc., são de número determinado podendo ser discernido por determinadas*	(1) Bakhtin (2016), pesquisador russo que se dedicou a estudos relacionados à linguagem no início do século XX [MANUTENÇÃO], **em seu livro "Gêneros do discurso" mostra que o estudo dos gêneros na Antiguidade tinha enfoque maior nas atividades artístico-literárias, e não como os tipos de enunciados, mas que ambos mantêm "uma natureza verbal (linguística)" em comum**. **[INCLUSÃO]** (2) Para Bakhtin (2016) os gêneros do discurso, base da comunicação humana, são formas relativamente estáveis de enunciados [...]. [MANUTENÇÃO] (4) Segundo Bakhtin (2016, p. 39) "Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos que criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente cada enunciado e pela primeira vez, a comunicação discursiva seria quase impossível". [DESLOCAMENTO] **O autor também explica que a diversidade dos gêneros é extensa, mas que a diferença entre os gêneros, muitas vezes, deve-se a situação em que estão inseridos e a posição social dos participantes da comunicação. [INCLUSÃO]** **Partindo da premissa sobre diversidade de gêneros discursivos e a dificuldade proveniente de se definir a natureza geral do enunciado, Bakhtin (2016) propõe a seguinte divisão entre gêneros primários – simples – e gêneros secundários – complexos. De acordo com Rojo e Barbosa (2015) os gêneros primários são aqueles [...]. [INCLUSÃO]** **Os gêneros secundários segundo Bakhtin (2016) são resultado de convívios culturais mais complexos, [...]. Segundo Rojo e Barbosa (2015) os gêneros secundários podem incorporar e modificar os primários em sua composição, [...]. [INCLUSÃO]** **Sobre a classificação dos gêneros primários e secundários, Grillo (2008) explica que a linguagem possui princípio dialógico, percebido na relação de incorporação que os gêneros secundários realizam com os gêneros primários, assim [INCLUSÃO]** **A língua escrita e os gêneros secundários absorvem os gêneros primários, [...] (GRILLO, 2008, p. 68) [INCLUSÃO]** (3) Segundo Dolz e Scheneuwly (2011, p. 142), [...] [MANUTENÇÃO] (5) *Percebemos que o gênero é de fundamental importância para o processo comunicativo, dessa forma "A apropriação dos gêneros é, portanto, um instrumento fundamental de socialização e de inserção prática nas atividades interacionais humanas" (BALTAR, 2004, p. 71). [REFORMULAÇÃO]* **O processo de apreensão do gênero perpassa por apropria-se de modelos já existentes, mas cada vez que o agente produtor o utiliza poderá acrescer algo novo, sendo que (BALTAR, 2004) a ação de linguagem é sempre um processo de cunho individual de inserção no social. [INCLUSÃO]** **Sobre a forma como dominamos o gênero Bakhtin (2016, p. 41) poderá que** **Quanto mais dominamos os gêneros, maior é a desenvoltura com que os empregamos [...]. [INCLUSÃO]**

Fonte: as autoras.

10 Na V1 do PP não havia nada escrito nesta subseção. O PO realocou trechos/parágrafos que estavam em outras subseções e informou o PP sobre o deslocamento das informações e solicitou que ele as articulasse, a fim de dar coerência e coesão ao texto.

11 Devido à extensão da subseção, optamos por fazer alguns recortes textuais – [...] – sem prejuízo para a análise. Todas as indicações de recortes do quadro são da pesquisa e não fazem do texto original do PP.

Esse quadro nos permite analisar, no *nível actancial*, indícios de transformação do *status* do PP, de *agente* para *ator* do seu agir linguageiro, a qual é impulsionada pela intervenção escrita do PO (comentários). A *tarefa* explícita para que o PP aprofundasse a discussão e atribuísse coerência temática e coesão aos trechos transpostos para a subseção fez com que o PP acionasse estratégias de *manutenção*, *inclusão, exclusão, deslocamento* e *reformulação* no processo de *reescrita textual* (Mafra; Barros, 2017). Em relação, ao *nível intencional*, fica clara a sua *intencionalidade* de transformar fragmentos textuais em uma "unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente" (Bronckart, 2003, p. 75), do ponto de vista da ação linguageira de elaboração de uma subseção teórica do seu texto dissertativo.

No *nível motivacional*, há, evidentemente, *determinantes externos* no âmbito das representações coletivas da atividade de escrita acadêmica agindo na *motivação* subjetiva da ação, uma vez que a escrita da FT (ou revisão da literatura) é parte obrigatória nas dissertações de mestrado e ainda se apresenta como uma questão problemática, já que não é fácil encontrar o tom certo para reportar estudos prévios (Motta-Roth; Hendges, 2010). No *nível dos recursos*, a interpretação é que PP não entrou no mestrado sem nenhum conhecimento prévio sobre escrita acadêmica, uma vez que tem duas especializações, dessa forma, é provável que, pela necessidade imposta pela escrita da dissertação, tenha acionado *capacidades* já desenvolvidas anteriormente, assim como *ferramentas externas* – leituras de textos teóricos, metodológicos, orientação direta com o PO etc. – para a execução da *tarefa* da escrita.

V5 não é a versão final da escrita desta subseção, pois ela passou por novas revisões do PO e, consequentemente, novas reescritas do PP ocorreram, porém essa versão demostra bem o processo de desenvolvimento autoral da escrita do PP. O Quadro 2 mostra que, dos oito fragmentos textuais delimitados na V1, o PP opta pela manutenção de quatro (1, 2, 3 e 8), descola um de lugar (4), reformula um (5) e exclui dois (6 e 7); também inclui, de forma articulada, mais onze trechos, a fim de dar unidade temática à subseção. Entre os fragmentos 1 e 2, que introduzem o tema dos gêneros na visão bakhtiniana, PP insere informações que, de certa forma, aprofundam a discussão, assim como solicitado pelo PO – "*em seu livro 'Gêneros do discurso' mostra que o estudo dos gêneros na Antiguidade tinha enfoque maior nas atividades artístico-literárias, e não como os tipos de enunciados, mas que ambos mantêm 'uma natureza verbal (linguística)' em comum*".

Já para a escrita do segundo parágrafo do texto, o PP desloca um trecho inserido na V2, a pedido do PO, com uma citação direta de Bakhtin. Isso indica indícios da *capacidade* de PP de articular *vozes de personagens* (Bronckart, 2003) de origem teórica, articulando discurso direto e indireto e diferentes estratégias de menção teórica ao autor, exemplos: *Bakhtin mostra, Para Bakhtin, Segundo Bakhtin, O autor explica, Bakhtin propõe*.

O deslocamento da citação do trecho 4 mostra também que PP compreendeu a tarefa de PO de dar coesão e coerência temática, uma vez que consegue, com isso, encadear algumas proposições bakhtinianas sobre gêneros para introduzir o texto da subseção e não as deixar dispersas, como na V1. Na V5 (Quadro 2). Ademais, é possível perceber a construção de um texto teórico mais coerente, com recursos coesivos (como repetição, paráfrase, recorrência de tempos verbais etc.) que proporcionam uma boa *progressão do conteúdo temático* (Bronckart, 2003), como podemos observar pela sequência: **1)** PP introduz Bakhtin, apresentando-o sucintamente; **2)** enfatiza o capítulo em que o autor russo trata sobre os gêneros do discurso, para apresentar, em seguida, uma paráfrase com a definição bakhtiniana de gênero e uma citação direta que complementa tal definição; **3)** usa o conectivo de adição de informações "também" para incorporar a discussão sobre o que denominou "diversidade dos gêneros"; **4)** retoma essa discussão, em parágrafo distinto, a partir da frase "Partindo da premissa sobre diversidade de gêneros", a fim de incorporar os conceitos de gêneros primários e secundários de Bakhtin; **5)** para explicar tais conceitos, mobiliza, além da *voz do personagem* principal, Bakhtin, mais duas vozes de personagens especialistas em Bakhtin, Grillo e Rojo-Barbosa; **6)** busca aporte teórico em Dolz e Schneuwly para reforçar a ideia de que toda comunicação humana é mediada por um gênero; **7)** insere-se explicitamente no discurso, revelando a *voz do autor* (Bronckart, 2003), ao utilizar a primeira pessoa do plural (*nós majestático*) – "*Percebemos que o gênero é de fundamental importância para o processo comunicativo*" – para dialogar com as ideias de Dolz e Schneuwly trazidas no parágrafo anterior; **8)** justifica sua assertiva com uma citação direta de outra *voz teórica de personagem*, Baltar; **9)** retoma Baltar para introduzir a problemática do "domínio do gênero"; **10)** com a frase coesiva "*Sobre a forma como dominamos o gênero*", resgata a voz de Bakhtin para complementar a discussão; **11)** traz também a *voz teórica* de Marcuschi para falar sobre a questão em discussão; **12)** apresenta os conceitos de estilo, conteúdo temático e estrutura composicional de Bakhtin, mas na voz de Dolz e Schneuwly; e **13)** termina com uma *voz autoral*: "*assim os gêneros têm estrutura definida pela função que exercem e são caracterizados pelo plano comunicacional*".

A *tarefa* de aprofundamento imposta pelo PO é interpretada pelo PP a partir da inclusão de novas *vozes teóricas* (como Rojo e Barbosa, Grillo, Baltar, Marcuschi), o que mostra indícios de mobilização de *capacidades* essenciais para aos letramentos acadêmico-científicos direcionados à escritura de textos de FT, levando à construção de um discurso polifônico. Evidentemente, isso revela o PP precisou acionar *recursos externos* para *instrumentalizar* sua ação linguageira: orientação com o PO, pesquisa bibliográfica para seleção dos autores e obras que dialogassem com a temática desenvolvida na subseção etc.

Entre outras funções, a revisão da literatura releva a inserção do autor do texto acadêmico a uma cultura disciplinar e empresta “uma voz de autoridade e posicionamento intelectual ao texto” (Motta-Roth; Hendges, 2010, p. 90 – grifos das autoras). Ao estabelecer diálogos com a literatura prévia, o PP incluiu-se nos estudos do ISD e de Bakhtin e o Círculo, além de recorrer à autoridade dos pesquisadores citados para embasar seu discurso, mostrando não somente o trabalho de pesquisa e leituras realizado, como o reconhecimento da produção intelectual existente. Ainda, ao recorrer ao discurso alheio, o PP constrói um discurso autoral, já que o enunciado alheio não deixa de ser “um elemento construtivo do discurso autoral” (Volóchinov, 2018, p. 250). Assim, no processo de desenvolvimento de sua escrita, o PP transformou fragmentos textuais em um texto coerente e coeso, assumindo-se como autor do seu enunciado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, analisamos o processo de constituição da escrita acadêmico-científica de um professor-pesquisador (PP) no contexto de formação continuada do Profletras, comparando algumas versões da escrita da fundamentação teórica (FT) da sua dissertação de mestrado, a partir de mediações formativas do professor-orientador (PO), por meio da ferramenta de revisão *Microsoft Word*. Para tanto, foram selecionadas as primeiras versões do texto dissertativo, com foco na escrita de uma subseção da FT, e depreendidos, no processo interpretativo da pesquisa, quatro esquemas de medição formativa (EFM): 1) Primeira tentativa de escrita de subseções da FT; 2) Cumprimento de tarefas pontuais; 3) Motivação para a agentividade linguageira; 4) Indícios de surgimento da instância agentiva de ator.

A análise do EFM1 revela a dificuldade inicial do PP em fundamentar teoricamente sua pesquisa, ou seja, de transformar suas leituras e estudos em um texto acadêmico-científico – subseções da FT da dissertação. Naquele momento preliminar da escrita, embora a intenção agentiva do PP estivesse direcionada a seu objeto, a escrita acadêmico-científica da FT, os recursos externos e internos (capacidades de linguagem) para o seu agir ainda faltavam a ele. Apesar de o PP já ter concluído três especializações, esse novo contexto acadêmico, o mestrado, exigiu dele novos e diferentes recursos, uma vez que os letramentos não são habilidades transversais que se podem transferir diretamente de um contexto para outro, são, sim, práticas sociais implicadas histórico-ideologicamente, por isso, sempre situadas (Lea; Street, 2014).

Do ponto de vista do agir mediador do PO, observamos uma intencionalidade em direcionar essa primeira tentativa de escrita do PP, realocando excertos teóricos nas subseções do texto dissertativo e deixando comentários injuntivos com tarefas pontuais e outras mais genéricas, como a que solicita que o PP transforme os trechos realocados de uma subseção em um texto coeso e coerente. Isso mostra a importância da ferramenta de revisão *Microsoft Word* (recurso externo) nesse processo formativo inicial, e, consequentemente, no desenvolvimento da escrita de PP.

Os resultados da análise de EMF2 evidenciam que o PP, na fase preliminar da sua ação linguageira de escrita da FT, estava motivado e capacitado para resolver apenas tarefas específicas, sem muita complexidade, formuladas pelo PO. Do ponto de vista actancial, interpretamos que o PP, naquele momento, encontrava-se ainda na condição de agente – actante não dotado de motivação, intencionalidade e capacidade para a ação da escrita da FT. Os comentários do PO parecem ter motivado apenas a resolução de tarefas pontuais, de forma “mecânica”, como inserir ano em uma referência teórica. Embora possa parecer uma etapa menos importante do processo de constituição da escrita, entendemos que a estratégia cognitiva de partir do mais simples para o mais complexo é natural no processo de aprendizagem. Não estamos falando aqui do percurso “complexo-simples-complexo” defendido pelo ISD para o ensino da produção escrita (Schneuwly; Dolz, 2004), que propõe solicitar uma produção em toda a sua complexidade, para, em seguida, trabalhar as dificuldades e, ao final, integrar as novas aprendizagens em uma nova produção. Isso porque, o processo de escrita de uma dissertação de mestrado não é representativo de uma *atividade acadêmica de ensino*, mas de uma *atividade acadêmica formativa*.

De forma geral, não há um ensino deliberado e sistematizado direcionado para a escrita da dissertação, por isso, é uma atividade fortemente relacionada ao que Lillis (1999) conceitua como “prática institucional do mistério”. Sendo assim, cada mediação formativa, instaurada entre mestrando e orientador, busca uma dinâmica própria, para dar conta das “dimensões escondidas” (Street, 2010) dos letramentos envolvidos nessa atividade acadêmico-científica, como é o caso observado pela nossa pesquisa, em que o PP busca resolver as tarefas menos complexas deixadas pelo PO, no processo de desenvolvimento da escrita da FT.

A análise do EMF3 dá ênfase a um agir motivacional do PO para atingir uma agentividade linguageira mais autônoma do PP, ou seja, para que ele possa assumir-se como ator da sua ação de escrita da FT. Dessa análise, ressaltamos a importância da mediação formativa instaurada por meio de comentários do PO (mediação simbólica), com o recurso de revisão do *Microsoft Word.* Mesmo sendo uma mediação assíncrona, os comentários deixados nos textos dos acadêmicos contribuem para que eles busquem estratégias, recursos discursivos e simbólicos para o seu agir linguageiro, além de se conscientizarem de dimensões do processo de letramento que, segundo Street (2010), encontram-se, em grande parte, escondidas.

O EMF3 revela a estratégia do PO em reelaborar um comentário anterior, não resolvido pelo PP, por meio da proposição de uma tarefa mais direta e assertiva, assim como de chamar atenção para a audiência textual. Com isso, o PO busca dar mais autonomia no processo de agentividade do PP. Defendemos que as práticas de letramentos acadêmico-científicos precisam buscar, sempre, a autonomia do sujeito, para que ele encontre uma voz própria e se constitua como ator de suas ações linguageiras. Nesse sentido, Kleiman (2006) defende o rompimento de assimetrias que fortaleça os aprendizes e suas práticas letradas, mesmo fora do meio escolar/acadêmico.

Em relação ao EMF4, a interpretação dos dados possibilitou observar indícios de surgimento da instância agentiva de ator. Os resultados mostraram que a atividade letrada situada de revisão e reescrita de texto da FT, mediada pela intervenção formativa do PO, por meio de comentários e monitoramento do texto, promoveu o desenvolvimento da escrita acadêmico-científica do PP, que ganhou voz e, progressivamente, mostrou se apropriar do discurso científico, a partir da manipulação do discurso alheio, revelando, assim, autonomia letrada e indícios do processo de actorização.

A *priori*, o mestrando apresentou desconhecimento da prática discursiva, ao não usar estruturas academicamente convencionadas, além de manifestar dificuldade na

coesão e coerência textuais, não alcançando a progressão temática desejada a uma dissertação de mestrado. Isso revelou uma escrita fragmentária, que deu lugar, progressivamente, a um texto mais coeso e coerente. Entre as estratégias textuais de reescrita, a inclusão e o deslocamento sobressaíram-se no material analisado. O recurso de verbos de ação nos comentários do PO mostrou-se, também, relevante para o desenvolvimento da escrita do PP, que passou da condição de agente a ator da sua ação linguageira – actante dotado de motivação, intencionalidade e capacidades para uma ação letrada, de cunho acadêmico-científico, singular e sócio-historicamente situada.

REFERÊNCIAS

ASSIS, J. A. Discursos de orientadores brasileiros e franceses no e sobre o feedback aos textos de seus mestrandos e doutorandos: um olhar sobre critérios e expedientes em torno da apropriação da palavra de outrem na escrita acadêmica. *Linguagem & Ensino,* Pelotas, v. 22, n. 3, p. 531-551, jul./set. 2019.

ASSIS, J. A. Ações do professor e do universitário nas práticas de ensino e de aprendizagem da escrita acadêmica: o papel da avaliação e da reescrita no processo de apropriação do gênero resenha. *Eutomia*, Recife, v. 13, n.1, p. 543-561, jul. 2014a.

ASSIS, J. A. Representações sobre os textos acadêmico-científicos: pistas para a didática da escrita na universidade. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 43, n. 2, 2014b.

ASSIS, J. A.; SILVA, S. O. Ingressar na escrita acadêmica: práticas didáticas e o enfrentamento de conflitos e mitos sobre o métier acadêmico. *In:* RODRIGUES, D. L. I.; SILVA, J. Q. G. (org.). *Práticas discursivas em letramento acadêmico:* questões em estudo: volume III: estudos aplicados à prática da escrita acadêmica: colocando a mão na massa. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020, p.84-108.

BARROS, E. M. D. O trabalho do professor sob o ponto de vista dos gestos didáticos. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 741-769, 2013.

BARROS, E. M. D. *Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais*: a sequência didática como instrumento de mediação. 2012. 358f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, 2012.

BRONCKART, J.-P. *O agir nos discursos*: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Trad. Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Org. e Trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meireles Matencio *et al*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*: por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. reimpressão. São Paulo: EDUC, 2003.

CARLINO, P. Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-pluri/versidad*, v.3, n.2, 2003.

CRISTOVÃO, V. L. L.; VIGNOLI, J. S. Ações de didatização de gêneros em prol de letramentos acadêmicos: práticas e demandas. *Horizontes*, v. 38, n. 1, e020012, 2020.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In:* SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das letras, 2004, p. 41-70.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, [*s. l.*], v. 10, n. 4, p. 357-369, 2011.

FILLIETTAZ, L. As contribuições de uma abordagem praxeológica do discurso para a análise do trabalho do professor: o enquadramento das atividades em aula. *In:* MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho*: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 199-235.

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies*: ideology in discourses. 2.ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1999.

KLEIMAN, A. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, n. 8, p. 409-424, 2006.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de Letramentos acadêmicos: teoria e Aplicações. Tradução de Fabiana Komesu e Adriana Fischer. *Filol. Linguíst. Port*., São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014.

LILA – LABORATÓRIO INTEGRADO DE LETRAMENTOS ACADÊMICO-CIENTÍFICOS. *Somos um laboratório interinstitucional.* Disponível em: https://sites.google.com/view/lilaparana/. Acesso em: 30 abr. 2023.

LILLIS, T. Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. *In:* JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (org.). *Students writing in the university:* cultural and epistemological issues. Amsterdam. John Benjamins, 1999. p. 127-140.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J.-P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. *In*: CRISTOVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. (org.) *Linguagem e educação*: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado das Letras, 2009, p. 31-77.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional; brasileira para formação docente. *In:* CRISTOVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. (org.) *Linguagem e educação*: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado das Letras, 2009, p. 31-77.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; BARALDI, G.; ABREU-TARDELLI, L. S.; TOGNATO, M. I. R. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. *In:* CRISTOVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. (org.). *Linguagem e educação*: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado das Letras, 2009, p. 15-29.

MAFRA, G. M.; BARROS, E. M. D. de. Revisão coletiva, correção do professor e autoavaliação: atividades mediadoras da aprendizagem da escrita. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 6, n. 1, p. 33-62, jan./jun. 2017.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. *Produção textual na universidade.* São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PAIVA, V. L. M. O. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.

PARIS, L. V. *Letramentos acadêmicos de doutorandos:* entre mediações e publicações. 2021. 218. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade de Campinas/ SP, 2021.

PESCE, M. K. de; ANDRÉ, M. E. D. A. de. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 04, n. 07, p. 39-50, jul./dez. 2012.

RABARDEL, P. *Les hommes et les technologies***:** une approche cognitive des instruments contemporains. Paris: Armand Colin, 1995.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 21-39.

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

STREET, B. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, jul./dez. 2010.

VOLÓCHINOV, V. N. (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e Filosofia da Linguagem:* problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2.ed. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2018.